WIADOMOŚCI
HISTORYCZNO-DYDAKTYCZNE

ORGAN POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO
DLA SPRAW NAUCZANIA HISTORII

REDAKCJA

ANTONI KNOT
i
KAZIMIERZ TYSZKOWSKI

ROCZNIK VII — ZESZYT 1-2

LWÓW 1939 — POLSKIE TOWARZYSTWO HISTORYCZNE

SPIS TREŚCI — SOMMAIRE:

ARTYKUŁY — ARTICLES:

Str.

Dutkiewicz Józef: Organizacja pracy na lekcjach historii na stopniu licealnym 1
Organisation du travail pendant des leçons d'histoire au lycée.

Baumgardten Aleksander, Zborucki Zygmunt: Dookoła realizacji licealnego programu historii . . . 5
Le programme d'histoire au lycée et sa réalisation (résultats d'enquête).

MATERIAŁY — MATÉRIAUX:

Kukiel Marian: Organizacja obrony państwa w XIX i XX w. 21
Organisation de la défense nationale en XIX et XX siècles.

Popiołek Kazimierz: Pamiątki historyczne województwa śląskiego 23
Monuments et souvenirs historiques dans le voïvodie de Śląsk.

Sajkiewiczówna Stanisława: Materiały dla nauczyciela zagadnień życia współczesnego w czasopismach bieżących . 27
Matériaux servant d'aide aux professeurs des questions contemporaines: articles dans les périodiques courants.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA — COMPTES RENDUS:

Drewnowski Karol: Obrazy z dziejów Polski dawnej. — Jarosz Włodzimierz i Kargol Adolf: Polska, dawne dzieje i dzisiejsze urządzenia. — Schoenbrenner Janina: Obrazki z dziejów Polski. — Wysznacka Maria: Z naszej przeszłości i teraźniejszości (Stanisław Nowaczyk) 39

Kultura Polska i Obca pod redakcją Hartleba Kazimierza: T. I. Charewiczowa Łucja: Kobieta w dawnej Polsce do okresu rozbiorów. — T. II. Łempicki Stanisław: Opiekunowie kultury w Polsce. — T. III. Skoczek Józef: Stosunki kulturalne Polski z Zachodem w XV wieku. — T. IV. Nadolski Bronisław: Kierunki rozwojowe dziejopisarstwa staropolskiego. — T. V. Knot Antoni: Dzieje szkolnictwa wojskowego w Polsce (Henryk Barycz) 43

Tyrowicz Marian dr: Narodziny nowożytnej kultury europejskiej (H. Mrozowska) 50

Burckhardt Jakub: Kultura Odrodzenia we Włoszech (Kazimierz Hartleb) 52

Zieliński Tadeusz: Świat antyczny (Ignacy Wieniewski) 55

Sól polskiej ziemi. Dzieje Sług Bożych (Zofia Żebrowska) . . 59

ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE—NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES 60

KRONIKA — CHRONIQUE 80

KSIĄŻKI NADESŁANE: Balawelder Romuald: Polska ma dostęp do morza Wisłą do Bałtyku. Warszawa 1939, Autor. Skł. W. Michalak. — Bartosikówna J. i Kniotowa M.: Nauka historii. Podręcznik dla kl. II gimn. zawodowych działu przemysłowego, z ilustr. i mapkami. Lwów 1938, Państw. Wyd. Książek Szkolnych. — Bornholtz Tadeusz: Zagadnienia życia współczesnego dla I kl. lic. Lwów 1938, Państw. Wyd. Książek Szkolnych. — Brzegowicz Jan Józef: Osobliwa bandera, Warszawa 1939, Nakł. Związku Pisarzy i Publ. Emigr. — Chmaj Ludwik: Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej. Warszawa 1938, Nasza Księgarnia. — Cressy Edward: Na wielkich szlakach kolejowych. Warszawa 1938, Ge-

JÓZEF DUTKIEWICZ

ORGANIZACJA PRACY NA LEKCJACH HISTORII NA STOPNIU LICEALNYM

I. Tok lekcji. — 1. Wykład i pytania. Wykład może być ciągły lub przerywany pytaniami. Pytania są „utrwalające“, sprawdzają stopień zrozumienia treści wykładu lub ułatwiają kojarzenie podanego materiału z poznanym poprzednio, z reguły pytania są dość szczegółowe. Jeżeli pytania ograniczają się do sprawdzenia zapamiętanych faktów, mamy tu klasyczną starą formę lekcji, zwłaszcza jeżeli pytania te są zadawane dopiero na następnej lekcji. Gdy nauczyciel wykłada kilka lub kilkanaście nawet lekcji powstaje kombinacja: wykład i repetycja.

2. Wykład i dyskusja. Pozornie ten tok lekcyjny nie różni się od poprzedniego. Różnica jest przecież bardzo istotna. Tutaj wykład zastępuje tylko podręcznik, którego często brak. Wykład odgrywa rolę podania surowego materiału do rozważań i uzupełnień. Może być on z pożytkiem zastąpiony przez lekturę podręcznika. Tematy podane do dyskusji mają formę zagadnienia lub problemu, są szerokie, wypisujemy je na tablicy, aby nie odbiec od nich w czasie dyskusji. Jeżeli temat do dyskusji wysuwamy na tej samej lekcji, kiedy mamy go dyskutować, zarządzamy 3 do 5 minut przerwy. Wyniki dyskusji zbieramy pod koniec, pisząc pewne tezy lub sporządzając „resumé“. Osobną kategorię tematów dyskusyjnych stanowią pytania: czy napewno było tak — czy słusznie stało się? (jest to tak zwana „case conference“, — Tryon: „Teaching of history“). Cechą istotną dobrego przeprowadzenia takiej lekcji jest „wywołanie nastroju walki“, klasa musi odczuć trudność, przed którą stoi, dojrzeć problem do rozstrzygnięcia. Dobrym środkiem wywołania zainteresowania jest aktualizacja.

3. Nauczanie pod kierunkiem. W poprzednim wypadku lektura podręcznika daje substrat do dyskusji, a istotną częścią lekcji jest właśnie dyskusja. Tu nacisk położony jest na czytanie kierowane. A więc nie można polecić: przeczytajcie sobie od strony tej do tej, albo przeczytajcie o bitwie

pod Grunwaldem. Uczeń ma czytać z określonym nastawieniem, jego lektura winna mieć cel bardziej sprecyzowany. Dajemy opis bitwy, polecenie: szukajcie elementów zwycięstwa. Pytanie trudniejsze: czy opis jest bezstronny?

4. Odmiany dyskusji: a) dyskusja zaaranżowana: kilku uczniów otrzymuje polecenie obrony określonego stanowiska w czasie dyskusji, to prowokuje innych (Amerykanie nazywają to sądem przysięgłych: „pannel discussion“, Social studies, paźdz. 1937); — b) dyskusja przez sekcje stałe lub dorywcze na jedną lekcję. Przykłady sekcji: wojskowa, gospodarcza, kulturalna, społeczna, polityczna, ustrojowa, bibliograficzna, krytyczna, poszukująca kontrowersji, problemów otwartych, sekcja aktualności. Sekcje dorywcze, temat lekcji: bitwa — geneza wojny, siły, dowództwo, mapa teatru, plan bitwy, przebieg, skutki, znaczenie polityczne; — c) dyskusja, w której nauczyciel zabiera najwięcej głosu, staje się „rozmową nauczającą“, która niewiele się różni od wykładu z obfitymi dygresjami.

5. Referaty. Przygotowanie pojedynczych uczniów do dyskusji może przekraczać ramy samej dyskusji. Może nam zależeć na zapoznaniu całej klasy z treścią jakiejś książki czy artykułu. Powstaje wówczas potrzeba referatu. Referat jednego z uczniów może też być głównym przedmiotem dyskusji, wyznaczamy wówczas koreferenta. Czasami rozdajemy do opracowania całej klasie referaty, poświęcając szereg lekcji na pracę indywidualną uczniów. Niektóre z nich będą następnie odczytane i omówione w klasie, na omówienie publiczne wszystkich nie starczy nam zapewne czasu. Gdy tematy dane uczniom są dostatecznie wąskie, czas do opracowania sprawozdania krótki (10 do 15 minut), wówczas omówienie może być dokonane w podwójnej lekcji (dwugodzinnej).

6. System laboratoryjny. „Assigments“ (przydziały), lektura wyznaczona, liczymy przeczytane strony, publikując rekord. Egzamin.

7. Lekcje syntetyzujące. Będą to powtórzenia, zorganizowane jako ćwiczenie klasowe, czy też jako sporządzenie tablicy synchronistycznej lub wykresu. Może to być lekcja wstępna przed przystąpieniem do omawiania jakiegoś tematu, na której pragniemy się zorientować w dotychczasowym zasobie wiadomości uczniów w tej dziedzinie. Wreszcie może to być zebranie w różny sposób zdobywanego przez klasę materiału.

II. Ślad pracy. — 1. Notatki. Z reguły w jednym zeszycie lub bloku. Ćwiczymy w umiejętności streszczania. Tryon wyróżnia 3 stopnie streszczenia: pełne, zarys i zwięzły szkic. Podstawową rzeczą jest przestrzeganie, aby jasno było powiedziane, na jakiej podstawie notatka jest sporządzona. Kształcimy umiejętność robienia dyspozycji z podpunktami szczegółowymi. Uczymy notować wykład, cytować książkę, zbie-

rać materiał do określonego zagadnienia. Korzystanie z własnych notatek.

2. Protokół lekcji. Sporządza go z reguły tylko jeden uczeń. Rozwlekłość tępiona być winna bezlitośnie. Referaty i sprawozdania uczniów oraz protokóły lekcji składają się na „Klassenarbeitsheft“. (Porównaj opinię Maleczyńskiej, Wiadomości Hist.-Dydaktyczne, 1937; o referatach skrajny, ujemny sąd Pohoskiej, Dydaktyka, s. 384).

3. Ćwiczenie klasowe ma charakter sprawdzający i jest wypracowaniem klauzurowym lub testem. Może mieć też funkcję podkreślenia, podsumowania przerobionego materiału. Nie jest obojętną rzeczą, jaki czas przeznaczymy na ćwiczenie, wystarczy i 5 minut, ale raczej regułą praca dwugodzinna. Każde ćwiczenie nie ma mieć charakteru czystej rekapitulacji, ma być tak sformułowane, aby pobudzało, ożywiło ucznia, aby musiał konstrukcyjnie popracować a nie ograniczyć się do wyzyskania swej pamięci. Próbowałem z pożytkiem dawać na zmianę ćwiczenia klasowe w oparciu o tekst podręcznika i zeszytu oraz polecać je pisać uczniom jedynie na podstawie zapamiętanych danych.

4. Słownik terminów. Słownik osób. — 5. Wykresy, diagramy, tablice synchronistyczne, mapy są sporządzane raczej na ochotnika lub też niech będą wynikiem zbiorowej pracy, jednemu uczniowi zabierają zbyt wiele czasu. — 6. Sprawozdanie z lektury. — 7. Prace typu napoły seminarialnego. Były one przewidziane jako praca piśmienna domowa w programie gimnazjum austriackiego z r. 1928.

III. Materiał do pracy. Jesteśmy tymczasem skazani na korzystanie z kilku podręczników niedostosowanych do programu. System dwu lub kilku podręczników ma swoich obrońców. Brak nam podręczników o typie uniwersyteckim dla historii powszechnej, dla historii polskiej od r. 1795. Należy mieć nadzieję, że doczekamy się np. wydawnictw źródłowych w układzie rzeczowym według zagadnień przewidzianych programem, że będziemy mieli może źródła wydane specjalnie dla ćwiczeń na poszukiwanie daty przekazu, na poszukiwanie autora, na porównanie dwu opinii, itp. Gotowe pomoce naukowe są równie pożądane jak te, które polecamy wykonać uczniom. Umiejętność szkicowania map od ręki bardzo pożądana i aktualna ze względu na przysposobienie wojskowe. Metodologia wycieczek została u nas opracowana w sposób wyczerpujący. Każde liceum winno mieć ambicję skompletowania choćby najbardziej prymitywnego historycznego muzeum. Biblioteka, stale uzupełniana, jest nieodzownym laboratorium wszelkiej pracy historycznej.

IV. Ocena pracy ucznia. Ten „wstydliwy“ zakątek wymaga wglądu i troski. Praca ucznia ma być kontrolowana,

co do: 1) ilości przeczytanego materiału, 2) przyswojonych wiadomości, 3) umiejętności operowania terminami naukowymi. Nie możemy w swej ocenie pominąć wiedzy, jaką uczeń wyniósł z gimnazjum, choć jest on za swoje wiadomości odpowiedzialny tylko w pewnym stopniu. Oceniamy udział w dyskusji, udział w pracy zbiorowej, umiejętność kierowania pracą sekcji. Nie możemy wymagać, aby wszyscy uczniowie wynieśli z liceum to samo quantum wiedzy, jak to się dzieje w gimnazjum. Wyniki nauczania są raczej formalne.

V. Koło historyczne, zwłaszcza w liceum humanistycznym jest naturalnym uzupełnieniem pracy z uczniami zamiłowanymi w tym przedmiocie.

VI. Ogólne cechy pracy. Uważam za wskazane ostrzec, abyśmy nie zapominali, że szkoła jest ogólnie kształcącą. Trzeba widzieć rolę historii jako przedmiotu nauczania w szkole. Będzie dobrze, jeśli z lekcji historii uczeń wyniesie umiejętność pożytecznego słuchania wykładu z ołówkiem w ręce. Jeśli będzie się orientował w genezie podstawowych zjawisk współczesnego życia. Jeśli terminy takie jak: państwo, prawo, stronnictwo będą miały dlań określony aspekt historyczny (zob. listę 40 wyrazów w „Historical Outlook" 1930). Ten ostatni rezultat osiągniemy dając naszym lekcjom solidne podłoże socjologiczne, ekonomiczne i geopolityczne (por. postulaty prof. Bujaka w sprawie kształcenia nauczycieli historii, Wiadomości Hist.-Dydaktyczne 1933). Nauczyciel w liceum nie naucza, lecz pomaga uczyć się, wskazuje, jak należy się uczyć, organizuje pracę zespołu, jakim jest klasa.

DOOKOŁA REALIZACJI LICEALNEGO PROGRAMU HISTORII

I

ALEKSANDER BAUMGARDTEN

Wybór i układ tematów, czas im poświęcony, przygotowanie wyniesione przez uczniów z gimnazjum[1]

Ankieta dała wynik dość różnorodny, przynajmniej, jeżeli chodzi o odcinek przeze mnie opracowany a to: 1) wybór i układ tematów, 2) czas, poszczególnym tematom poświęcony i 3) stopień, w jakim oparto się na materiale opanowanym przez uczniów w gimnazjum.

Jeżeli chodzi o punkt pierwszy, tj. o wybór i układ tematów, to zrozumiałą jest rzeczą, że tu było największe pole dla indywidualnej interpretacji programu. Dla porządku wspomnieć muszę, że materiał nadesłany w olbrzymiej swej większości pochodzi z liceów typu humanistycznego. Typ ten zresztą jest z każdego względu bardziej charakterystyczny i interesujący dla badań z uwagi na ilość i dobór tematów. Niezależnie od tego uwzględniłem oczywiście nadesłane dane z typu matem.-przyrodniczego, zwłaszcza, że i tak niektóre tematy w tych obu typach pokrywają się z sobą.

Jak wiemy z programów opracować należało w ciągu pierwszego kursu licealnego 16 tematów, wybranych spośród 41 tematów zgrupowanych w 16 grupach. Jakiż wynik daje ankieta?

Poza podstawowymi grupami jednotematowymi, które według programu „musiały być obowiązkowo przerobione przez całą klasę" — radzono sobie rozmaicie. Do najczęściej wybieranych tematów z dziejów powszechnych należały: 18 (momenty przełomowe w rozwoju nowożytnej kultury europejskiej), 16 (przekształcanie się średniowiecznych form orga-

[1] Artykuł niniejszy został, podobnie jak i następny, opracowany na podstawie odpowiedzi na ankietę w sprawie realizacji programu historii w kl. I liceum, zwłaszcza humanistycznego, ogłoszoną w 4 zesz. Wiadomości Hist.-Dydaktycznych z r. 1937. Oba artykuły, wygłoszone jako referaty na konferencji rejonowej Ogniska metodycznego historii we Lwowie w dn. 28 X 1938, uwzględniają jedynie odpowiedzi, jakie napłynęły z obszaru Kuratorium O. S. Lwowskiego.

nizacji państwowej na nowożytne) i 4 (ustrój Rzymu w rozwoju historycznym). Z dziejów Polski wybierano przede wszystkim tematy polityczno-ustrojowe, rzadziej gospodarcze, czy kulturalne. Największym wzięciem cieszył się temat 33 (walka o Bałtyk), 24 (wielcy budowniczy państwa polskiego) oraz 25 i 29 (różnicowanie się warstw i przewaga stanu szlacheckiego).

Najmniej popularnymi okazały się w ramach historii powszechnej tematy gospodarczo-ustrojowe (3, 5, 9) bądź też o charakterze specjalnym (14: antagonizmy dynastyczne, 19: rozwój siły militarnej w czasach nowożytnych).

Jeżeli chodzi o dzieje Polski to najrzadziej wybierano tematy odnoszące się do kultury (37, 39, 40), przy czym w jednym wypadku wybrano temat z zakresu kultury w liceum typu przyrodniczego, podczas gdy kiedy indziej motywowano trudność wyboru tego rodzaju tematu (39) brakiem czasu na wyczerpanie odnośnego materiału.

Przyjrzyjmy się dokładniej motywacji, uzasadniającej taki czy inny wybór tematów. Oczywiście punktem wyjścia będzie tu program ministerialny, który określa cele nauczania historii w liceum, oraz uwagi tego programu, wyjaśniające jednak raczej sposoby realizowane niż ułatwiające wybór. Otóż w kilku wypadkach rzeczywiście ankieta wskazuje na to, że wzięto pod uwagę cele nauczania, choć nieraz motywowanie wyboru danej grupy tematów potraktowano ogólnikowo. Obok jednak tych bardzo ogólnikowych motywów mamy i inne. Wielka ilość uczestników ankiety dość zgodnie podała za motywy wyboru zainteresowania uczniów posiadane pomoce naukowe, jak biblioteka historyczna, mapy, podręczniki, oraz przygotowanie naukowe uczącego. I to jest motywacja może najtrafniejsza, oparta na materiale żywym, na uczciwej, ludzkiej trosce o jaknajlepsze wywiązanie się z powierzonego zadania w zgodzie z istniejącymi warunkami. Innym razem wybrano dane tematy ze względu na lepszą podbudowę, wyniesioną w ich zakresie z gimnazjum. Tam, gdzie wybrane tematy nie miały ustalonej linii przewodniej, zadecydował wzgląd na „konieczność zapoznania uczniów liceum z różnymi przejawami życia i unikania jednostronności w nauczaniu". Niejednokrotnie jednak dobierano tematy według pewnych grup, o czym jeszcze wspomnę, i wtedy wpływała na wybór chęć podkreślenia ciągłości poszczególnych kwestii, bądź też fakty natury raczej praktycznej, jak np. to, że posiłkowano się starymi podręcznikami, w których dzieje np. społeczne, czy gospodarcze są słabo opracowane.

Przyjrzyjmy się teraz pokrótce statystycznemu zestawieniu tematów oraz sposobom ich dobierania. Dla ułatwienia tej konfrontacji podzieliłem ogół tematów (z dziejów Polski i powszechnych) na cztery grupy, różniące się treścią a to: 1) grupa polityczna, 2) społeczno-ustrojowa, 3) gospodarcza i 4) kulturalna. Jeżeli teraz przyjmiemy za pewnik, że

z czterdziestu jeden obowiązkowych tematów, pięć przerabia nauczyciel bez wyboru, pozostawia mu się do względnie swobodnego uznania trzydzieści sześć tematów. Powiadam „względnie“, bo przecież musi brać pod uwagę te wszystkie względy, które przed chwilą omówiliśmy. Otóż z tych pięciu obowiązkowych tematów, wszystkie [1] należą do grupy określonej przeze mnie jako „polityczna“, co jest rzeczą jasną, gdy się zważy, że są to tematy syntetyczne, mające stanowić podbudowę dla innych, bardziej specjalnych. Po przestudiowaniu ogółu odpowiedzi na ankietę w liczbie 43 [2] okazało się co następuje. Na 16 obowiązkowych tematów, wybrano maksymalnie politycznych 12 (w jednym wypadku). Z drugiej grupy (społeczno-ustrojowej) wybierano maksymalnie 5 tematów (w czterech wypadkach) a minimalnie 1 temat (w dwóch wypadkach). Mniejszą popularnością cieszyła się trzecia grupa tematów (gospodarcza), gdyż na 16, wybrano gospodarczych tematów 5 tylko w dwu wypadkach, w większości (21) wypadków wybrano tylko po jednym temacie gospodarczym, a nawet w pięciu wypadkach nie wybrano ani jednego tematu z tej grupy. Jeżeli wreszcie chodzi o ostatnią grupę tematów (kulturalne), to liczba tematów wybieranych w tej grupie wprawdzie nie przekracza trzech, ale też tylko w jednym wypadku nie wybrano ani jednego tematu z tej grupy.

Resumując przegląd tego zestawienia należy stwierdzić, że poza politycznymi tematami, których z natury rzeczy było najwięcej, wybierano najchętniej tematy ustrojowo-społeczne. Wpłynął na to niewątpliwie fakt, że materiał do opracowania zagadnień tego typu jest łatwiej dostępny dla nauczyciela czy uczniów, że wymienię choćby Kutrzebę (poza podręcznikami Zakrzewskiego czy Lewickiego). Zagadnienia gospodarcze Europy czy Polski przedrozbiorowej nie mogą się natomiast doczekać u nas opracowania czy ujęcia popularno-naukowego. Prace Rutkowskiego, Kempnera lub Kuliszera nie ze wszystkim odpowiadają zadaniu, a poza tym są mało znane. Tu zatem należy szukać przyczyny, dla której zagadnienia gospodarcze są przez nauczycieli omijane przy wybieraniu tematów dla liceum. Potwierdzają to zresztą głosy uczestników ankiety. Jeżeli zaś chodzi o zainteresowania uczniów, to sam miałem możność stwierdzenia w liceum, w którym uczę, zainteresowania w kierunku wiedzy o życiu gospodarczym Rzymu czy średniowiecza, zwłaszcza jeśli się uwzględni, że materiał na pozór suchy można znakomicie ubarwić opisami kultury materialnej danego okresu.

Co do grupy tematów z dziejów kultury, to jest ich na ogół niewiele (6). Na tle tych sześciu tematów przeciętny wybór dwu jest zrozumiały, zwłaszcza gdy się zważy, że niektóre z nich (37, 40) mają bardzo szerokie ramy chronologiczne np. od X—

---

[1] Tematy nr: 1, 7, 20, 21, 41.

[2] Ogółem odpowiedzi wpłynęło 73. Większość jednak uczestników odpowiadała jedynie na pojedyncze, wybierane punkty ankiety.

XVII w., tak że trzeba nawet może pewnego entuzjazmu, by przy tak nielicznych pomocach naukowych, jakimi nasze licea rozporządzają, tematy te potraktować poważnie i wyczerpująco.

Jeżeli już mowa o entuzjazmie, to nie sposób pominąć sprawy ilości wybranych tematów. Wystarczy nam w tym celu przeglądnięcie omówionej już tabeli wybranych tematów z punktu widzenia przekroju poprzecznego. Otóż na obowiązkowych 16 tematów, w kilku wypadkach wybrano po 18 tematów a raz nawet 20! — Nie wchodząc w analizę tych wypadków muszę merytorycznie stwierdzić, że nie wydaje się rzeczą szczęśliwą wybieranie większej ilości tematów, niż jest zalecona przez program. Chodzi o możliwości realizacyjne, a co do tego nie ma żadnych wątpliwości, jak zobaczymy w punkcie następnym, i co stwierdza znaczna większość uczestników ankiety, że czas przeznaczony na opanowanie materiału w zakresie choćby 16 tematów w ciągu roku, jest ledwo że wystarczający. Niezależnie jednak od tego wybieranie z góry tylko 15 tematów (tak, jak to się w jednym wypadku zdarzyło) nazwałbym przesadą.

Jeżeli chodzi z kolei o układ materiału, to najbardziej typowym będzie takie ułożenie tegoż, gdzie o uszeregowaniu decydowała chronologia a o przerabianiu równoległym — związek rzeczowy. Poza tym mogłem wyróżnić trzy typy charakterystycznego ułożenia materiału: 1) opracowanie każdego tematu z historii powszechnej i polskiej osobno i po kolei, 2) opracowanie tematów z historii polskiej na tle odpowiednich tematów dziejów powszechnych (i przeplatanie tematów) i 3) łączenie kilku pokrewnych tematów z dziejów powszechnych z odpowiednimi tematami historii Polski (ujęcie cykliczne). Najczęściej używano metody „przeplatanej“, zalecanej zresztą do pewnego stopnia przez program. Ujęcie to ma tę zaletę, że daje możność nieraz kilkostopniowego ujęcia tego samego materiału na przestrzeni jednego roku szkolnego, gdyż raz przerobione zagadnienie staje się substratem do opracowania nowego, przy czym pewna ilość faktów się oczywiście powtarza. Cykliczne ułożenie tematów jest może trudniejsze w realizacji, ze względu na trudności związane z opracowaniem i systematyzowaniem poznawanych przekrojów historycznych, ale wzbogaca bardzo umysłowość ucznia i jest może najtypowszym elementem kształcenia formalnego w zakresie historii. Oczywiście będzie tu decydującą rolę odgrywał poziom klasy i stopień ich współpracy z nauczycielem, współpracy opartej przede wszystkim na zainteresowaniach młodzieży. Najprostszy do opracowania, ale też najbardziej metodycznie jałowy typ pierwszy (opracowanie tematów osobno i po kolei) najmniej jednak znalazł zwolenników, co należy uważać za dowód szczerego i spontanicznego zainteresowania się uczących możliwościami realizacji programu w zakresie bynajmniej nie najwęższym.

Dla zilustrowania powyższych uwag o układzie materiału pozwolę sobie przytoczyć tu dwa charakterystyczne przykłady dla metody „przeplatanej“ i metody „cyklicznej“. W pierwszym wypadku opracowywano równolegle temat politycznego życia Grecji i Rzymu (A_1) z kulturą świata antycznego (A_6), przy czym równoległość traktowania polegała na tym, że kulturze poświęcono jedną z czterech godzin tygodniowo. Poza tym równolegle ujęto dalej trzy tematy: prehistoria ziem polskich (B_{20}), rozwój terytorialny państwa polskiego (B_{21}) na tle ogólnego zarysu dziejów średniowiecza (A_7). Reszta tematów ułożona w dość podobny sposób. Z motywacji wynika, że brano pod uwagę względy chronologiczne ale obawiam się, że właśnie te względy chronologiczne musiały nieco ucierpieć, zwłaszcza gdy chodzi o rozwój terytorialny państwa polskiego, który przecież mamy doprowadzić do w. XVII, a więc bardzo daleko poza końcowe ramy średniowiecza. Należałoby zatem traktować temat rozwoju ziem polskich równocześnie z innym, chronologicznie równoległym np. „rola Polski na wschodzie Europy“ (B_{32}) czy „siła zbrojna państwa polskiego w rozwoju historycznym“ (B_{34}).

Drugi z przykładów ilustruje usiłowania nauczyciela, tworzącego pewne grupy tematów pokrewnych czy tylko z dziejów powszechnych (temat polityczny i kulturalny w tych samych ramach chronologicznych), czy łączonych z sobą i z tematami z dziejów Polski (np. dzieje polityczne a gospodarka średniowieczna w zestawieniu z dziejami miast w Polsce, A_7, A_{12} + B_{27}). Łączono też dość trafnie tematy na pozór odległe: „antagonizmy religijne i dynastyczne czasów nowożytnych“ i „udział i rola Polski w politycznych zagadnieniach międzynarodowych“ (A_{14} + B_{31}). Oczywiście przy tak różnorodnym traktowaniu tego samego materiału trudno się było ustrzec usterek. Tak np. nie należało, moim zdaniem, naprzód opracowywać tematu: “udział i rola Polski w polit. zagadn. międzynar.“ (B_{31}) a dopiero po nim omawiać różnicowanie się warstw (B_{25}) i przewagę polityczną i gospodarczą szlachty (B_{28}), gdyż dopiero na tle stosunku szlachty do króla, a króla do zagadnień dynastycznych, stanie się jasnym sens zagadnienia roli Polski w Europie ówczesnej. Z drugiej strony chęć utrzymania równoległości chronologicznej prowadzi nieraz do przesady, jak np. dzielenie tematów na zbyt drobne części i doczepianie ich do innych, odpowiednich chronologicznie. Zbyt daleko idące rozczłonkowanie tematów, moim zdaniem, nie idzie po myśli wskazań programu, który przecież wyraźnie mówi, że „niektóre zagadnienia mogą a czasami muszą być traktowane równocześnie, *nie zatracając jednak swej odrębności*“.

Kończąc omawianie zagadnienia wyboru i układu tematów chciałem jeszcze zwrócić uwagę na fakt, że z 41 tematów przeznaczonych do wyboru, trzy tematy nie zostały przez biorących udział w ankiecie w ogóle wybrane, a to: „wzajemne przenika-

nie form politycznych rzymskich i germańskich" (A_9), „rola Polski na wschodzie Europy" (B_{32}) i „podstawy kultury polskiej" (B_{40}). Ponieważ motywacje wyboru miały charakter pozytywny, nie mogliśmy się dowiedzieć dlaczego danych tematów się *n i e w y b i e r a*. Przypuszczać jednakowoż należy, że są one za trudne, tak dla młodzieży, jak i dla nauczyciela. Np. w rozwinięciu tematu o przenikaniu się form politycznych rzymskich i germańskich znajdziemy tak specjalne lub nieuchwytne kwestie, jak kultura i prawa ludów germańskich, renesans prawa rzymskiego itp. Dlatego nic dziwnego, że wybierający będą stronili od takich tematów. Czyż zatem nie możnaby ich zastąpić innymi, względnie zreformować ich treść? Kwestię tę oczywiście muszę pozostawić otwartą.

Przyjrzyjmy się z kolei następnemu punktowi ankiety, mianowicie *c z a s o w i*, poświęconemu *p o s z c z e g ó l n y m t e m a t o m*.

TEMAT:	Ilość godzin lekcyjnych MIN.	MAX.	PRZEC.
1. Dzieje polit. staroż. Grecji i Rzymu	5 —	25	15
2. Państwo - miasto antyku klasycznego	—	—	5
3. Formy życia społ.-gospod. w star. Grecji	—	—	8
4. Ustrój Rzymu w rozwoju histor.	4 —	18	7
5. Formy życia społ.-gosp. w staroż. Rzymie	—	—	5
6. Kultura umysłowa i artyst. świata antycznego	8 —	12	10
7. Ogólny zarys dziejów średniowiecza	8 —	18	11
8. Chrystianizacja Europy i tworzenie się kult. chrześc.	3 —	6	5
9. Wzajemne przenikanie form polit. rzymsk. i germ.	—	—	—
10. Uniwersalizm świecki i kościelny w średniow.	3 —	11	6
11. Ustrój państw średniow. na Zachodzie Europy	—	—	6
12. Średniowieczne formy życia gospod.-społ.	—	—	6
13. Cesarstwo bizantyńskie i jego upadek	5 —	7	6
14. Antagonizmy dynast. i relig. czasów nowoż.	—	—	6
15. Międzypaństw. antagonizmy gospod.-kolon.	3 —	10	7
16. Przekształcanie się średn. form org. państw. na nowoż.	5 —	14	7
17. Nowożytne formy gospod. na tle przemian polit.	3 —	10	6
18. Momenty przełomowe w rozwoju nowoż. kult. europejskiej	4 —	14	10
19. Rozwój siły militarnej w czasach nowoż.	—	—	3
20. Prehistoria ziem polskich	2 —	8	4
21. Rozwój terytorialny państwa polskiego	6 —	20	12
22. Jednoczenie i umacnianie państwa polskiego	5 —	6	6
23. Rola chrystianizmu... w życiu polit. i kult. Polski	—	—	6
24. Wielcy budowniczy państwa polskiego	4 —	10	6
25. Różnicowanie się warstw	4 —	16	8
26. Rozwój form gospodarki rolnej Polski	3 —	6	5
27. Powstanie, rozwój i upadek miast Polski	3 —	8	5
28. Przewaga polit. społ. i gospod. szlachty	4 —	12	7
29. Najważniejsze ustawy konstyt. Polski	2 —	10	8
30. Rząd i administracja państwa w Polsce	4 —	5	5
31. Udział i rola Polski w polit. zagadn. międzynar.	3 —	12	7
32. Rola Polski na wschodzie Europy	—	—	—
33. Walka o Bałtyk	3 —	16	9
34. Siła zbrojna państwa polskiego w rozwoju hist.	3 —	20	9
35. Wojny Bol. Chrobrego i Bol. Krzywoustego	—	—	7
36. Organizacja obrony państwa w XVI i XVII w.	6 —	16	11

TEMAT:	Ilość godzin lekcyjnych MIN.	MAX.	PRZEC.
37. Stosunki kultur. Polski z Zachodem	4 —	6	5
38. Szkolnictwo w Polsce i jego rola	2 —	6	5
39. Kultura artystyczna w Polsce	Za mało czasu do przerobienia		
40. Podstawy kultury polskiej	—	—	—
41. Podstawy mocarstwowego rozwoju potęgi Państwa Polskiego	5 —	10	9

Już z powyższego samego surowego zestawienia nasuwają się ciekawe wnioski. Otóż najwięcej czasu bezspornie zajęły tematy obowiązujące wszystkich (z wyjątkiem ostatniego — 41 — który w wielu wypadkach opracowany nie został). Zwraca przy tym uwagę wielka rozpiętość ilości godzin poświęconych temu samemu tematowi przez różnych uczących. I tak w temacie pierwszym (dzieje Grecji i Rzymu) ilość godzin w których to zagadnienie wyczerpano waha się od 5—25, przy czym większość wypadków zbliża się do tej drugiej cyfry. Ogólnemu zarysowi dziejów średniowiecza (zag. 7) poświęcono od 8—18 godzin (przeciętnie 11). Zagadnienie rozwoju terytorialnego państwa polskiego (21) zajęło przeciętnie 12 godzin (od 6—20). Najmniej czasu, z tematów obowiązkowych do przerobienia, zajęła prehistoria ziem polskich bo od 2—8 godzin (przeciętnie 4 godziny).

Natomiast w tematach pozostawionych do swobodnego wyboru wysuwają się pod względem ilości poświęconych im godzin tematy kulturalne (6 i 18), co należy tłumaczyć tym, że wymagają one dodatkowych świadczeń w zakresie pomocy naukowych, jak wyświetlanie przeźroczy, omawianie obrazów, rzeźb, lektury itd. Poza tym nie należy zapominać, że bardzo często tematy te wybierają nauczyciele mający takie właśnie przygotowanie uniwersyteckie, a co za tym idzie poświęcający więcej czasu i zamiłowania zagadnieniom znanym im gruntownie. Tematy te zajmowały przeciętnie 10 godzin. Wspomnieć jednak należy, że w grupie tej obok ludzi poświęcających temu tematowi 21 godzin, znajdą się i tacy, którym wystarczyło i 5 godzin.

Najmniej stosunkowo godzin bo zaledwie 5—6 poświęcano tematom albo bardziej specjalnym (jak „państwo miasto antyku“ (2), „cesarstwo bizantyńskie“ (13), czy „szkolnictwo w Polsce“ (38), albo takim, które były bardziej przystępne i łatwe do opracowania, jak np. temat 30 („rząd i administracja Polski w XV—XVII w.“), czy 37 „stosunki kulturalne Polski z Zachodem“). Należy przy tym przypuszczać, że te tematy o charakterze specjalnym były opracowane w wielkim skrócie i dość powierzchownie, bo na ogół dość trudno w pięciu godzinach lekcyjnych załatwić się np. z powstaniem, rozwojem i upadkiem cesarstwa bizantyńskiego.

Ogólnie biorąc czas poświęcony poszczególnym tematom wahał się między 1 a 25 godzinami, przy czym lekcje jednogodzinne przypadły na temat 37 („stosunki kultur. Polski z Za-

chodem") i to w liceum typu przyrodniczego, a 29 godzin poświęcono tematowi 7 i 8 („średniowiecze i chrystianizacja Europy") potraktowanemu wspólnie. Dla porządku dodać należy, że w kilku wypadkach nie mamy danych, gdyż takiego tematu nikt nie wybrał.

Jeżeli teraz chodzi o poglądy uczestników ankiety na czas poświęcony poszczególnym tematom oraz o motywację ilości godzin lekcyjnych poświęconych danemu tematowi, to spostrzeżemy tu różnorodność nie mniejszą niż przy zagadnieniu poprzednim.

Część uczestników ankiety, co prawda dość znikoma, wyczerpała w zakreślonym czasie wszystkie tematy, ale w zakresie dość niejednolitym. W jednym np. wypadku wyczerpano materiał dlatego, że klasa była niewielka (17 uczenic), zdolna i objawiała zainteresowanie historią. Kiedy indziej opracowano wprawdzie wszystkie tematy, ale kosztem materiału, który od wypadku do wypadku skracano, jak mówi szczerze uczestnik ankiety: „by zdążyć". I tu jest pierwsza trudność wynikająca z zetknięcia się teorii z praktyką, programu z realizacją, trudność, na którą należy zwrócić baczną uwagę przy omawianiu możliwości realizacyjnych naszego materiału historycznego w liceum. Niezbędna wydaje się tu kondensacja pewnych organicznie spokrewnionych tematów w jeden, bardziej syntetyczny, przekrojowy. Ale tu znów zetkniemy się z programem, który zaleca w stosunku do tematów nieprzekrojowych „pogłębianie nabywanej wiedzy", przez co należy w konkretnym wypadku rozumieć narastanie w umyśle ucznia materiału faktycznego, przy czym nauczanie formalne ustąpić musi na plan drugi.

Jest i druga niemniejsza trudność, wynikająca z realizacji programu w przepisanym czasie, trudność, która zamyka się w takiej glossie ankiety: „na jeden temat przeznaczono przeciętnie 5—6 godzin szkol., a opracowanie tegoż tematu ograniczono do bardzo szczupłych granic, ze względu na czas, mimo zbudzonego zainteresowania uczniów do poruszonych kwestii". Jakże to? Potrafimy wzbudzić zainteresowanie uczniów jakimś tematem po to, by go nie móc zaspokoić. Musimy marnować bogaty moment dydaktyczny, bo czas nagli, bo trzeba „zdążyć". A poza tym, jak nam dalej ankieta mówi, „należyte przerobienie materiału jest niemożliwe, bo albo nie przerobi się go należycie, albo, jeśli się przerobi, brak jest czasu na kontrolę i ugruntowanie wiadomości". Kto inny woła o podręcznik, który mógłby sytuację ułatwić. Oczywiście podręcznik mógłby wprowadzić pewne usystematyzowanie przy kontroli wiadomości uczniów, jak i przy samej nauce, nie rozwiąże jednak w zupełności zagadnienia czasu, chyba, że ograniczymy się do staromodnej metody „przerabiania" pewnej ilości stronic w pewnej ilości czasu. Wtedy jednakże miniemy się z duchem programu i z istotą nowoczesnego nauczania. Niezależnie od tego, podręcznik licealny

musi opierać się na odmiennych założeniach, niż proste kompendium gimnazjalne, musi mieć zupełnie odrębną systematykę. Z tej strony nie należy spodziewać się cudu. Rzecz w tym, że albo należy zmniejszyć ilość tematów albo powiększyć liczbę godzin historii w liceum, i to jest podstawowy wniosek wypływający z zestawienia wyników ankiety na odcinku czasu poświęconego zrealizowaniu całości programu. W przeciwnym razie trudno będzie ułożyć budżet czasowy dla wyczerpania wszystkich przeznaczonych tematów a jeszcze trudniej będzie ten budżet zrealizować. Z tabeli zestawień przeciętnej ilości godzin poświęconych każdemu tematowi wynika po zsumowaniu, że p r z e c i ę t n a dla prawie wszystkich tematów wynosi 263 godziny w roku, suma minimów 164 godzin. Jakże którą z tych cyfr zmieścić w naszym rocznym planie godzin i tak ograniczanym przez rozmaite, trudne do przewidzenia święta czy wycieczki? Kiedy przeprowadzić powtórzenie, tego, bądź co bądź bardzo pokaźnego materiału? Temat 41 (niejako „zbierający wyniki") do tego się nie nadaje, ze względu na swą syntetyczną strukturę a zresztą do tego tematu ileż razy w ogóle nie dojdziemy. Niektórzy nauczyciele radzą sobie tu w ten sposób, że poprostu „przesuwają" niektóre tematy na rok następny, wiążąc je z pokrewnymi tematami kl. II lic., ale równocześnie obciążając budżet czasu w tej klasie, i tak już okrojony poważnie zbliżającą się maturą. W niektórych wypadkach pozostały do opracowania dwa a nawet cztery tematy w przyszłym roku szkolnym. Kiedy i jak je wyczerpać? Wchodzi tu poza tym jeszcze jeden czynnik w grę, specjalnie na terenie województw wschodnich. Otóż w wielu wypadkach teoretyczna ilość 4-ch lekcyj historii tygodniowo (w liceach humanistycznych) ulega wydatnemu okrojeniu ze względu na święta grekokatolickie, nie licząc innych świąt, o których już wspominaliśmy.

Resumując, stwierdzić należy, że: 1) przed rozpoczęciem prac w liceum należy na początku roku szkolnego urządzić sobie plan obejmujący układ i następstwo tematów oraz ilość godzin przeznaczonych do ich wyczerpania, — 2) plan ten musi być elastyczny i mieć jak budżet odpowiednie luzy, które zapobiegałyby najczęstszym niespodziankom, jakie mogą wypaść w ciągu roku, z tego, czy innego powodu. Przy układaniu takiego planu, z góry trzeba odrzucić jakiekolwiek zmechanizowanie postępowania. Musi on być życiowy i dla każdego terenu inny. Nie wolno, jak to czasem niefrasobliwie uczyniono, „użyć na przerobienie poszczególnych tematów ilości godzin, jaka wypada z obliczenia ilości tematów i globalnej sumy godzin przeznaczonych na historię". Jest to werbalizm i praktyka zemści się na nas, już po paru tygodniach pracy. Pamiętajmy też o tym, żeby zbyt lekkomyślnie nie obliczać przeciętnej ilości godzin poświęconych poszczególnemu tematowi. Ankieta dała tu wyniki dość nieoczekiwane. Jeden uczestnik ankiety przeznaczył na jeden temat

przeciętnie 2 lekcje szkolne, inny 8; pesymiści rezerwowali sobie i po 14 lekcyj na jeden temat. Były i próby indywidualizowania. I tak preliminowano dla tematów z historii starożytnej 3 lekcje, z dziejów średniowiecznych 2—3 lekcyj, na tematy zaś z dziejów Polski 3—6 lekcyj. Już pobieżny rzut oka na tabelkę przedstawiającą czas j u ż p o ś w i ę c o n y pewnym tematom, a więc w znacznej mierze potwierdzony praktyką, przekona nas o mylności poprzednich cyfr. O przeciętności trudno tu mówić, natomiast spostrzegamy, że najczęściej spotyka się tu cyfrę 6 godzin i tę cyfrę należałoby raczej przyjąć za podstawę budowania planu pracy. Poza tym nie pomijajmy żadnego czynnika, który pomoże nam w usprawnieniu pracy, czyli skróci czas poświęcany poszczególnym tematom. Pamiętajmy, że w programie nauki religii dla kl. I lic. są całe ustępy mogące nas zainteresować w związku z tematami odnoszącymi się do chrześcijaństwa i jego roli (tem. 7, 8, 10, 14). Wystarczy tu proste odwołanie się do wiadomości uczniów, którzy znają już dawne zagadnienie z lekcyj religii (oczywiście nie należy zapominać o żydach). Również (choć już w mniejszym stopniu) korelować możemy z językiem polskim, przy czym nie będzie to korelowanie dla teorii, ale praktyczne wyzyskanie już osiągniętych wyników.

Poza tym, przy układaniu planu pracy, należy przewidzieć, kiedy i w jakim stopniu będziemy posługiwali się wykładem a kiedy zażądamy od ucznia samodzielnej, konstruktywnej pracy. Można z dodatnim wynikiem (jeżeli ma się pracownię historyczną) rozdzielić jakiś temat planowo między uczniów na podstawie samej tylko lektury historycznej, przy czym zwyczajny tok pracy nie ulega zahamowaniu. Jak widzimy taki plan pracy to prawdziwy „ordre de bataille“, ale też nie byle jaką mamy przeprowadzić kampanię.

Przechodząc z kolei do trzeciego punktu ankiety, mianowicie do odpowiedzi na pytanie: „w jakiej formie wciągano w nauczanie m a t e r i a ł r z e c z o w y k u r s u g i m n a z j a l n e g o“, musimy ustalić tu dwa pewniki, które wysunęły się na plan pierwszy: 1) na materiale gimnazjalnym opierano się względnie próbowano się opierać w każdym z omówionych wypadków i 2) rezultat pozytywny mamy tylko w wypadkach wyjątkowych. Zacznijmy od wyjątków. W jednym tylko wypadku przystąpiono w liceum do pracy na podstawie doraźnie egzekwowanego materiału gimnazjalnego, a to tylko dlatego, że uczniowie posiadali doskonałe własne skróty tego materiału i byli zmuszeni do odświeżania go sobie w pamięci przez pytania przy lekcji wykładowej i przez zajmowanie się na lekcjach samodzielnych materiałem nowym. We wszystkich innych wypadkach egzekwowanie doraźne, bez powtórzenia, dawało wyniki ujemne. Poza tym zasadą było, zwłaszcza przy historii starożytnej, całkowite przerobienie materiału w klasie, nieraz nawet, wobec sła-

bego materiału uczniowskiego — dwukrotnie. W motywacji spotykamy takie zdania, że na kursie gimnazjalnym nie można się było w ogóle oprzeć, byłoby to marnowaniem czasu. Kurs gimnazjalny istniał tylko jako mgliste przekonanie, że to i owo się wie. Trzeba przy tym pamiętać, że uczniowie pozbyli się już podręczników gimnazjalnych, skutkiem czego powtarzanie tego materiału ulega zahamowaniu. Oczywiście i przy samym powtarzaniu wysuwają się trudności, że wymienię choćby skargi uczniów czy rodziców na przeciążenie i na brak podręcznika. Na pociechę wspomnieć należy, że w sporadycznych wypadkach, do niektórych tematów, ale tylko z dziejów Polski, przystępowano po bardziej ogólnikowych, ramowych przypomnieniach i to wystarczyło. Drugim, dodatnim momentem w tym zagadnieniu będzie fakt, że niektóre partie, na które nauczyciel kładł nacisk i rozszerzał w poprzednim kursie, można jednak było zużytkować bez specjalnego powtarzania. Dużą rolę będą tu oczywiście odgrywały indywidualne zainteresowania uczniów, rzadziej — zespołów klasowych. Pamiętać też należy, że niektóre klasy składają się z najróżnorodniejszego materiału uczniowskiego (ukończone 6 klas starego typu, dwie pierwsze klasy starego typu i ukończone gimnazjum nowego typu, tylko gimnazjum nowego typu), skutkiem czego i materiał opanowany przez nich w zakresie historii będzie też różnorodny.

Z ogółu zatem naszych rozważań wysunie się logicznie jeden wniosek zasadniczy: historia w liceum jest przedmiotem nowym i tak nauczanie jej, jak i uczenie się pod tym aspektem powinno być brane. Praca nasza w liceum będzie tym cięższa im więcej zechcemy zespolić ucznia z materiałem, który on ma opanować. Nie wiele nam czasu pozostanie na ugruntowanie wiadomości przy każdym temacie. Pozostają tu jeszcze tzw. tematy „syntetyczne“, zbierające wyniki pracy na pewnym odcinku faktów czy czasu. Pozostanie nam druga klasa licealna, gdzie zapewne zarezerwujemy sobie pewien okres czasu dla ogólnego powtórzenia materiału z obu klas liceum. Pamiętajmy jednak, że tematy historyczne (zwłaszcza końcowe) w II kl. lic. są bardzo obszerne a matura będzie u progu klasy

Jeżeli zatem po wzięciu pod rozwagę tych wszystkich czynników osiągniemy to, że uczeń nie tylko odpowie nam logicznie, bez zbytnich cytat, dat i szczegółów na każde nasze „niepodstępne“ pytanie, jeżeli poza tym potrafi sam sformułować jakieś podsuwane mu zagadnienie historyczne, jeżeli w końcu wykaże choćby nie twórczą umiejętność historycznego myślenia — jest już dostatecznie przygotowanym, i możemy z nim spokojnie pójść „zdawać maturę“.

II

ZYGMUNT ZBORUCKI

Rzeczowe i formalne wyniki realizacji programu

Cele nauczania historii w zakresie liceum określa program nauki w czterech ogólnych zasadach: 1) zdobycie określonego ramami zagadnień zasobu wiedzy z historii Polski i historii powszechnej ze szczególnym uwzględnieniem udziału Polski w tworzeniu dziejów i kultury europejskiej, — 2) uświadomienie i zrozumienie ciągłości zjawisk histor., oraz współzależność różnych dziedzin kultury, — 3) zrozumienie historycznych podstaw współczesnego życia ludzkiego, — 4) zrozumienie czynników wpływających na rozwój narodów i państw, zwłaszcza Polski, oraz uświadomienie jednostki w procesie dziejowym; w związku z tym przygotowanie do odpowiedzialności i twórczego udziału w życiu własnego państwa i narodu.

Uczeń winien więc opanować określony zasób wiedzy i w związku z tym pogłębić własną sprawność myślową, a przez przyswojenie pierwiastków wychowawczych nauczania wyrobić w sobie właściwą postawę wobec rzeczywistości i obowiązków obywatelskich. Z natury więc swojej cele powyższe idą w 3 kierunkach: 1) rzeczowym, 2) formalnym i 3) wychowawczym. Pod tym kątem należy też rozpatrywać wyniki pierwszego roku pracy w liceum w świetle przeprowadzonej ankiety.

Zastrzec się jednak muszę, że wyniki ankiety nie dają pełnej odpowiedzi na powyższe pytanie. Są albo zbyt lakoniczne, pełne niedomówień, albo starające się własną pracę przedstawić w jak najlepszym świetle i dlatego unikające przyznania się do jakiegokolwiek błędu. W świetle ankiety wszystko było w zupełnym porządku — oto przekonanie bijące z odpowiedzi ankiety; mało kto wysuwa własne obiekcje i trudności, trudności nie ulegające przecież wątpliwości.

Już rozpatrując wyniki rzeczowe, uderza w oczy twierdzenie ankiety — że wyniki rzeczowe prawie u każdego z uczących zostały osiągnięte. Odpowiedzi 4 negatywnych nie można brać pod uwagę, gdyż stwierdzają one, że nauczyciel pracuje dopiero w nowym środowisku, ma za dużą klasę i słaby materiał uczniowski.

Wyniki rzeczowe zostały zbadane różnymi drogami: przez odpytywania lekcyjne, pytania rozumowe i syntetyczne, lekcje pod kierunkiem na podstawie źródła, wypracowania domowe i szkolne, resumpcję całych zagadnień itp. Zdawałoby się, że sprawa ta jest w zupełnym porządku — niemniej nasuwa się tu szereg uwag, które chciałbym omówić.

Nie negując, że określony ramami zagadnień zasób wiedzy z historii Polski i historii powszechnej został przyswojony so-

bie przez uczniów, uważam jednak, że gorzej przedstawia się sprawa, o czym odpowiedzi ankiety milczą, przygotowania ucznia do zrozumienia wzajemnej przyczynowości i ciągłości zjawisk historycznych. Uczeń nie przeszedł elementarnego choćby kursu całej historii, zjawiska dziejowe zaś są przecież ściśle ze sobą związane. W gimnazjum otrzymał kilkadziesiąt obrazów z przeszłości, obrazów luźnych, nie powiązanych ze sobą w logiczny związek, nie wynosi więc żadnego pojęcia o ciągłości dziejów. Czy przy tego rodzaju fragmentarycznej i nieugruntowanej podstawie, uczeń w liceum zdołał zrozumieć rzeczywiście przyczynowość i ciągłość zjawisk historycznych — wątpię.

W każdym razie rzecz nadaje się do dyskusji.

Drugą sprawą jest kwestia interpretacji, co należy uważać za minimalny wynik rzeczowy nauczania. Z jednych odpowiedzi wynika, że uczący zadowala się, jeżeli uczeń zrozumiał temat, umiał zabrać się do jego opracowania, zna zasadnicze fakty, daty, umie posługiwać się mapą i fakty ze sobą wiązać, u innych sprawa ta przedstawia się poważniej i praca ich nad poszczególnymi zagadnieniami przypomina pracę na poziomie uniwersyteckim, z całym aparatem źródłowym i ich krytyczną oceną, lekturą pomocniczą itp.

Nie ulega kwestii, że zależnie od poziomu klasy można dostosowywać doń wymogi, uważam jednak, że uwidoczniają się tu zbyt duże skoki i sprawę powyższą należałoby również dokładniej omówić, zwłaszcza że stawianie zbyt dużych trudności przed uczniem łatwo doprowadzić może do zniechęcenia i braku wiary we własne siły, albo do szukania wyjścia przez blagę i werbalizm. Sprawa jest trudna, gdyż brak porządnego podręcznika, na co skarży się większość odpowiadających na ankietę, stoi tu przede wszystkim na przeszkodzie, jak również duże luki w naszej literaturze popularno-naukowej w zakresie historii starożytnej i powszechnej. Osobiście uważam, że posługiwanie się tym środkiem pomocniczym w wielu nawet najważniejszych dziedzinach jest obecnie iluzoryczne. Z dalszych uwag na temat ankiety uderza szczegół, popierający moje twierdzenie poprzednie o fragmentarycznym przygotowaniu ucznia, że najlepiej zostały opanowane przez młodzież zagadnienia związane ze sobą tematowo. Sprawa ta jest ważna i przy rozkładzie i wyborze zagadnień powinna być absolutnie brana pod uwagę.

O ile wyniki rzeczowe w związku z realizacją programu nauki historii w kl. I lic. nasuwają powyższe uwagi, inne obiekcje rodzą odpowiedzi ankiety na temat kształcenia formalnego i związanego z nim wyrobienia umiejętności samodzielnej pracy umysłowej ze strony uczniów. Wyniki formalne w świetle ankiety są duże. Praca samodzielna młodzieży szła w kierunku: samodzielnego wyszukiwania materiału do zagadnień z podręczników szkolnych i lektur, samodzielnego grupowania tegoż ma-

teriału, interpretacji źródeł, referatów, charakterystyk osób i faktów, wypracowań piśmiennych drobniejszych, a nawet przemówień. W jednym wypadku praca ta poszła w kierunku sporządzenia bibliografii do każdego zagadnienia (każdy uczeń opracował bibliografię do 1 zagadnienia), w innym polegała „na utrwalaniu nabytych wiadomości w szkole na podstawie gruntownych dyspozycyj z podręczników“ itp. Nie ulega kwestii, że w tym zakresie zrobiono bardzo wiele, zwłaszcza że tu napotkano na najpoważniejsze przeszkody, wynikające z braku przeważnie tej pracy w gimnazjum. Niestety odpowiedzi ankiety nic, albo prawie że nic, nie mówią bliższego o organizacji tej pracy i co najważniejsze w jaki sposób kontrolowana jest przez nauczyciela.

Biorąc pod uwagę pracę opartą o podręcznik uderza w oczy bardzo częsta odpowiedź, że materiał wskazywany jest przez nauczyciela samego. Fakt taki mija się z pojęciem pracy samodzielnej ucznia, cel formalny nauki licealnej jest tu chybiony. Uczeń, jak wspomniałem, musi sam przegryzać się przez materiał, przetrawić go, gdyż inaczej nie będzie wiedział, gdzie go ma szukać. Ułatwiania mu pracy w ten sposób nie uważam za wskazane.

W innym wypadku nauczycielka dzieli zagadnienie na kilka tematów i zależnie od zdolności i zainteresowań rozdziela między uczniów, obarczając ich jednym opracowaniem zasadniczym i literaturą polemiczną. Uczeń korzystał z kilku opracowań, lecz poznawał tylko te rozdziały, które odnosiły się ściśle do jego tematu — pisze autorka odpowiedzi. Uważam, że nawet przy tego rodzaju ujęciu wymagania poszły zbyt daleko i przekroczyły zasób wiedzy i rozwój umysłowy ucznia. Gdy się weźmie nadto pod uwagę, że lektura nie zawsze dostosowana jest do wieku i poziomu młodzieży (Burckhardt: „Kultura Odrodzenia“, Kolankowski: „Polska Jagiellonów“ i inne podobne), raz jeszcze budzą się u mnie obiekcje, że w pracy swej częstokroć idziemy za daleko i naśladując studium uniwersyteckie zapominamy o wieku młodzieży. Nie można zapominać o tym, że rozprawy lub monografie winne być przystosowane do poziomu licealnego. Obecnie odczuwamy wielki ich brak, lepiej więc ograniczyć pracę pod tym względem, postawić niewielkie wymagania, dać do przeczytania na kurs 2 letni 5—6 takich książek — jak chce program — niż zniechęcać młodzież do przedmiotu, która i tak z przeczytanej, zbyt poważnej dla siebie lektury małe odniesie korzyści. Wymagania nasze ulec muszą redukcji, gdyż w przeciwnym razie będziemy bawić się — jak jeden z autorów odpowiedzi — przy zag. „Siła zbrojna państwa polskiego w rozwoju histor.“ w poznawanie „rodzajów taktyki tak poszczególnych rodzajów broni, jako też układanie planów bitew i przeprowadzanie krytyki taktycznej“. Mam wrażenie, że dzieje te powinny być nauczane na innym terenie.

Bardzo słuszna wydaje mi się odpowiedź jednej z koleżanek, że za dostateczny wynik w zakresie samodzielnej pracy uważa, jeśli uczeń potrafi oddać istotną myśl autora, zaopatrzy ją samodzielnym wnioskiem, a przede wszystkim jeżeli da sobie radę w organizacji pracy nad zadanym zagadnieniem i zda sobie sprawę, czego się od niego żąda i gdzie poszukać ma odpowiednich wiadomości. Wymagania są tu ściśle sprecyzowane i jasno sformułowane.

Z odpowiedzi na ankietę wyłania się następnie sprawa dużej ilości wypracowań piśmiennych i referatów. Nie negując potrzeby jednych i drugich uważam jednak, że może właśnie w ich wielkiej liczbie, dochodzącej do 8 wypracowań piśmiennych i 6 referatów, tkwi sprawa utyskiwań ze strony młodzieży na przeciążenie pracą. Z odpowiedzi na ankietę wynika, że przeważnie praca przygotowawcza odbywa się w domu, rzadziej w pracowniach, o ile takie są. Składają się na nią zbieranie materiału z podręcznika i lektur, segregacja tego materiału itp. Gdy weźmie się pod uwagę, że uczeń po gimnazjum słabo jest przygotowany do samodzielnej pracy w liceum, gdzie od razu przystępuje do opracowywania zagadnień, których rozwój śledzić ma w różnych dziedzinach życia, w różnych państwach i w różnych okresach dziejowych, uważam, że obarczanie go nadmierną ilością zbędnych częstokroć referatów i wypracowań piśmiennych nie jest rzeczą wskazaną. Raczej należy go nauczyć właśnie tej samodzielnej pracy, sposobu uczenia się, a znikną wówczas, jak niektóre odpowiedzi podnoszą, skargi na przeciążenie materiałem, a częstokroć i niezrozumienie tegoż.

Te same uwagi odnoszą się również do wykładu nauczyciela, stosowanego w klasie. Stosując zasadę samodzielności w pracy ucznia, wykład zszedł na szary koniec. Ma on dać wskazówki do opracowania problemu, syntezę całości — jak podają odpowiedzi. Zapomina się tu znów o dużej roli słowa żywego, że niektóre zagadnienia aż proszą się o wykład, że młodzież musi się nauczyć zapisywania treści wykładu ze względu na studia wyższe itp. Mam wrażenie, że biorąc zbyt dosłownie wytyczne programu zanadto odbiegamy od rzeczywistości szkolnej. I program zresztą wyraźnie mówi, że „dobry nauczyciel będzie mógł n i e k i e d y dać pole do rozwinięcia przez uczniów pracy samodzielnej...“, a więc nie powinien zasady samodzielności pracy uczniowskiej uważać za coś niezbędnego i jedynego. Pracy tej trzeba ucznia dopiero nauczyć.

Sprawa powyższa wiąże się z kwestią zadawania uczniom całych zagadnień do samodzielnego opracowania w domu, jaką to metodę stosują niektórzy. Wątpię by uczeń potrafił na swoim poziomie wiedzy i znajomości pracy wywiązać się z nałożonego nań zadania bez pomocy nauczyciela. Nauczyciel powinien zresztą być mu w tej pracy pomocnikiem, a nawet, jak chce program i jego wytyczne, i przewodnikiem, zwłaszcza w zakresie

zdobywania poglądu na świat. Jakiż pogląd może uczeń wynieść z samodzielnej pracy, pracy niezorganizowanej i prowadzonej bez planu, opartej tylko o temat zagadnienia. Z tą metodą pracy, bezwzględnie ułatwiającej wykończenie materiału, lecz nie dającej właściwych efektów, należałoby moim zdaniem zerwać. Uczeń winien uczyć się w szkole przegryzać z pomocą nauczyciela przez materiał; co innego fragmentaryczne opracowanie poszczególnych kwestyj z zagadnienia przez uczniów, co innego zaś praca zupełnie samodzielna, praca wyraźnie już na poziomie szkoły uniwersyteckiej.

Mimo tych zastrzeżeń nie ulega kwestii, że w zakresie wyników formalnych zrobiono wiele. Nauczono różnymi sposobami, mniej lub więcej dobrymi, samodzielnej pracy, w znacznym stopniu zbliżono się do tego typu ucznia, który w oparciu o podręcznik, łatwe monograficzne opracowania, a czasem nawet wydawnictwa źródłowe, próbuje sam wytworzyć sobie obraz rozwojowy pewnych zagadnień dziejowych z dziedziny życia politycznego, społecznego czy kulturalnego.

Tak wyglądałaby sprawa realizacji celów rzeczowych i formalnych w nauce historii w kl. I lic. Odnośnie do celów wychowawczych, których zadaniem jest wyrobienie właściwej postawy wobec rzeczywistości i obowiązków obywatelskich — ankieta prawie nic nie daje. Cele te realizowane są przez samo podawanie konkretnej wiedzy, przez uświadamianie wartości poszukiwania prawdy, przez żywą wartość kształcącą materiału nauczania. Cele te zresztą ściśle związane są z całym programem licealnym, a życie dopiero późniejsze młodzieży może wykazać, o ile i w jaki sposób zostały zrealizowane.

MATERIAŁY

ORGANIZACJA OBRONY PAŃSTWA W XIX I XX W.

Uwagi w związku z 66 tematem programu nauki historii w liceum ogólnokształcącym.

(Streszczenie wykładu, wygłoszonego na konferencji Ogniska metodycznego historii w Katowicach, 19 stycznia 1939 r.).

Przystępując do zjawisk, jakie w dziedzinie wojskowej wywołała rewolucja francuska, trzeba przypomnieć, czym była wojskowość epoki fryderycjańskiej (temat 43), w szczególności samo wojsko pruskie, reprezentacyjne dla przedrewolucyjnej Europy. Było to wojsko zawodowe, stałe, stosunkowo nieliczne, kosmopolityczne, uzupełnianie werbunkiem przeważnie cudzoziemców (przy użyciu gwałtu i podstępu) oraz poborem rekrutów - kantonistów, dostarczanych przez zwierzchność gruntową i władze miejskie, zawsze z najniższych warstw ludności, głównie z elementów niepożądanych (die gemeinen Leute, die Vagabunden). Położenie żołnierza poniżające; korpus oficerski, narodowo niejednolity, pochodzenia przeważnie szlacheckiego, przepaścią socjalną oddzielony od szeregowców. Zwartość i sprawność osiągane przez okrutną dyscyplinę, ciągły postrach, tresurę najsroższymi środkami („wścieklizna kijowa", „Prügelwuth"). Wojsko (według Scharnhorsta) zakładem karnym. Konieczność trzymania żołnierza ciągle w ręku i pod nadzorem; stąd sztywność szyków, metodyczność w obozowaniu i marszach, zależność zupełna od magazynów. Bez tresury nie ma żołnierza; stąd trudność odnawiania wojska, a co za tym idzie ostrożność w wojowaniu. Zasada zachowania ma prym przed zasadą zniszczenia. (Tu zastrzeżenie, że nie wszystkie te zjawiska z równą wszędzie występują siłą; nieco odmiennie jest np. w wojsku królewskiej Francji i w polskim).

Wojska rewolucji francuskiej przeciwstawiają wojskom starego porządku swój skład narodowo jednolity, zasadę powszechnej dla wszystkich obywateli powinności obrony ojczyzny; armię stałą najpierw zasilają masy ochotników, później rekwizycja młodszych roczników gwardii narodowej (milicji obywatelskiej); od r. 1793 jest powszechna służba wojskowa na czas wojny (levée en masse), od r. 1798 na stałe powszechna powinność wojskowa w formie popisu (konskrypcji) z wybieraniem co rok

na lat 6 z danego rocznika popisowych wyznaczonego kontyngentu rekruta (losowanie). Wojska czerpią niemal bez ograniczeń z żywej siły narodu, zdolność ich do uzupełniania się odpowiednia wielkiemu zużyciu. Patriotyzm zajadły, wspólny oficerom i żołnierzom, podobnie jak honor broni, oddziału, osobista ambicja stanowią o zwartości i sile moralnej wojsk. Dyscyplina opiera się na patriotyźmie i honorze. Wyszkolenie apeluje do inteligencji i dobrej woli. Wojna prowadzona jest gwałtownie, szafuje się ludźmi. Strona techniczna i materialna w zaniedbaniu. Góruje strona moralna. Zasada zniszczenia na prym przed zasadą zachowania. Rola Carnota (członek Komitetu Ocal. Publ., kierownik biura wojskowego Komitetu): „organizator zwycięstwa"; wnosił w wojnę rewolucyjną ducha organizacji, ładu, racjonalnej gospodarki środkami i siłami; poprzednik Napoleona w sztuce władania masami wojsk narodowych.

Za Napoleona utrzymanie instytucji rewolucji (konskrypcja, gwardia narodowa). Korpus oficerski nabiera doświadczenia, rutyny, ducha hierarchii, samopoczucia zawodowego. Zacieśnia się karność. Siły moralne w narodzie stopniowo słabną (nie dość jasne cele wojen); w wojsku wciąż duże (duma narodowa, uwielbienie cesarza, honor oddziału, ambicja). Przy dużym zużyciu i w związku z opanowywaniem Europy obok narodowego wojska francuskiego stają coraz liczniej formacje cudzoziemskie i wojska sprzymierzone (przypomnieć legiony i wojsko polskie Księstwa Warszawskiego, znaczenie instytucji wojskowych, przejętych z Francji dla naszego życia narodowego; w szczególności znaczenie konskrypcji, równającej szlachtę z mieszczaninem i chłopem w tej samej powinności służby ojczyźnie). Od r. 1807 w szeregach coraz więcej świeżego rekruta. Na tyłach zniechęcenie, uchylanie się poborowych nagminne, masowe małżeństwa poborowych, by uzyskać zwolnienie. Duch odradza się w 1814 roku w obronie Francji.

Słabość systemu: brak wyszkolonych rezerw (gwardia narodowa, nie związana organicznie z wojskiem, jest jakby organizacją paramilitarną). Problemat ten rozwiązują przeciw Napoleonowi Prusacy.

Po pogromie od r. 1808 zaczęło się ich odrodzenie wojskowe: wielkie reformy Scharnhorsta sięgają programem równie głęboko jak reforma polityczna Steina, a realizacja w tej dziedzinie pełniejsza jeszcze. Na razie zniesienie werbunku cudzoziemców, wojsko ma być co do składu narodowe, zniesienie kar cielesnych, zasada, że służba żołnierska honorem, korpus oficerski otwarty dla żywiołu mieszczańskiego. Napoleon narzucił redukcję wojska do 42.000. (Por. konwencję z 1808 r. ograniczającą siłę zbrojną Prus z postanowieniami traktatu wersalskiego 1919 r.). Przez system tzw. Krümperów, żołnierzy urlopowanych po paru miesiącach wyszkolenia, narastają nowe niepostrzeżenie rezerwy (do 150.000). W r. 1814 Boyen realizuje wielką koncepcję Scharnhorsta. Powszechna służba wojskowa przez 3 lata w wojsku stałym, przez dalszych 27 lat w rezerwie: obronie krajowej i pospolitym ruszeniu. Wojsko stałe jest teraz zespołem kierowników, dowódców, instruktorów, kadrą i szkołą. Dopiero przez mobilizację staje się właściwym, potężnym narzędziem wojny. Idea narodu pod bronią, realizowana we Francji w drodze doraźnych zarządzeń wojennych, realizuje się w Prusach przez pracę całych pokoleń w czasie pokoju. (Ubocz-

nie można zauważyć, że reforma wojskowa Boyena była od reform Hardenberga śmielszą i bardziej dalekosiężną).

Nowy ustrój wojskowy, stworzony przez Prusy w r. 1814, dotąd (z pewnymi modyfikacjami, udoskonaleniami i uzupełnieniami) przyjęty jest powszechnie w Europie (wyjątek Anglia, trzymająca się w ustroju wojskowym form przedrewolucyjnych, zaciężnego wojska stałego). Jednakże aż do Sadowy i Sedanu był ustrój ten monopolem Prus. Powszechna służba wojskowa przyjęta w r. 1868 (połowicznie) przez Austrię, w r. 1872 przez Francję, w r. 1874 (połowicznie) przez Rosję.W sprawach tych była i jest oscylacja między dwiema zasadami: powszechności służby wojskowej i wysokiej gotowości wojennej w czasie pokoju. Powszechność pociąga za sobą (ze względu na budżet i etat) skracanie czasu czynnej służby w szeregach; wypełniają je ludzie, których dopiero się uczy; wyszkoleni żołnierze odchodzą od razu do rezerwy; stąd w razie nagłej napaści przejściowa słabość (aż do przeprowadzenia mobilizacji). Wysokie pogotowie wymaga znów trzymania w szeregach roczników wyszkolonych, zatem służby długiej; to znowu pociąga za sobą ograniczenie kontyngentów, pozostawienie nadwyżek bez wyszkolenia, osłabienie wyćwiczonych rezerw. Rok 1870/1 dowiódł, że zasada powszechności triumfuje, a przy dobrej organizacji, sprawnej mobilizacji i szybkości kolejowych transportów koncentracyjnych, można osiągnąć wysoką gotowość wojenną tak szybko, że niebezpieczeństwo zaskoczenia przestaje być groźnym.

Szybki rozwój w dziedzinie uzbrojenia od połowy XIX w., a zwłaszcza w XX w., łącznie z postępem technicznym w innych dziedzinach (kolejnictwo, telegraf, telefon, radio, motory spalinowe, lotnictwo) skomplikował niezmiernie sprawę wyszkolenia wojskowego; przy krótkiej powszechnej służbie wyniki zależą od przygotowania intelektualnego poborowych (rola rosnąca oświaty; przysposobienie wojskowe). Niezbędni stają się liczni specjaliści, zawodowcy, służący stale. Nadto szybkość i gwałtowność nowoczesnych środków napadu narzuca potrzebę wysokiej gotowości obronnej (oddziały alarmowe itp.; we Francji silne oddziały zaciężnego wojska zawodowego). W ten sposób rośnie znaczenie czynnika zawodowego, przy jednoczesnym najdalej idącym upowszechnieniu powinności wojskowej.

Wyczerpanie problematyki tematu 66 w tym streszczeniu niemożliwe. Minimum informacyj dodatkowych, potrzebnych przy nauce dają Daniels, Geschichte des Kriegswesens, V (Samml, Göschen, nr 568) i Neuschler, Die Entwicklung der Heeresorganisation (ibid, nr 552).

Marian Kukiel

PAMIĄTKI HISTORYCZNE WOJEWÓDZTWA ŚLĄSKIEGO

(Szkic informacyjny)

Na Śląsk jadą wycieczki młodzieży szkolnej przede wszystkim po to, aby poznać jego życie gospodarcze, aby przyjrzeć się jego przemysłowi i górnictwu, albo — aby wypocząć w jego pięknej, górzystej części południowej, na Śląsku Cieszyńskim. I niewątpliwie województwo śląskie z tego głównie powodu budzi zainteresowanie szkoły. Nie mniej jednak

i Śląsk posiada szereg pamiątek historycznych, — zapewne znacznie mniej niż wiele innych ziem polskich — ale warto i o nich pamiętać, gdy się dla poznania przemysłu śląskiego tutaj przyjeżdża. Celem tego szkicu jest właśnie wskazanie na pomijane przeważnie pamiątki historyczne. Warto na nie zaś w czasie zwiedzania Śląska zwrócić uwagę i z tego między innymi powodu, że przeważna ich część daje wyraźny dowód odwiecznej polskości tej ziemi.

I tak już z okresu kultury łużyckiej, tej najdawniejszej kultury prasłowiańskiej, mamy i na Śląsku pewne ślady. Znajduje się je przeważnie przypadkowo, dopiero w ostatnich kilku latach prowadzone są z ramienia Polskiej Akademii Umiejętności gruntowne badania. Zbadano do tej pory szereg przedmiotów znalezionych głównie na terenie powiatu tarnogórskiego (Sowice, Rybna-kolonia) i lublinieckiego (Czarny Las, Leśnica, Piasek, Boronów). Przedmioty z tych czasów pochodzące gromadzi w swym dziale prehistorycznym Muzeum Śląskie w Katowicach.

Również epoka wczesnohistoryczna pozostawiła pewne ślady na Śląsku. Są nimi przeważnie różne ziemne kopce, tak zwane przez ludność miejscową zamczyska czy szańce. Niektóre z nich po bliższym zbadaniu okazały się pozostałościami z dawnych grodzisk plemiennych, pochodzących z wieku VIII względnie nawet VII po Chr. Największe tego rodzaju grodzisko, ze śladami dawnej konstrukcji muru ziemno-drewnianego, znajduje się w powiecie rybnickim, w miejscowości Lubomia. Ślady obszernego zamczyska kopcowego znaleziono w Gołkowicach (pow. rybnicki) oraz nieliczne ślady w Syryni (w tymże powiecie). Zamczysk tego rodzaju, które jeszcze nie zostały należycie zbadane, jest na Śląsku jeszcze sporo w innych miejscowościach (powiaty: katowicki, lubliniecki, pszczyński, cieszyński).

Z okresu historycznego, z czasów politycznego związku Śląska z Polską (a więc do początków wieku XIV) mamy pamiątek stosunkowo niewiele. Ta część Śląska, która stanowi obecne województwo śląskie, była wtedy jeszcze dość słabo zaludniona, a przede wszystkim przez długie lata pozbawiona jakiegoś poważniejszego ośrodka kulturalnego. Takimi stały się dopiero dwory książęce z chwilą, gdy w wieku XIII Śląsk zaczął się dzielić na drobne księstwa. Ale wtedy, już w kilkadziesiąt lat później Śląsk odpada od Polski.

Z okresu przynależności tej ziemi do Polski pochodzą przede wszystkim ślady najstarszego grodu na Śląsku, pod Cieszynem, w miejscowości Podobora (do niedawna Śląsk czeski). Tam to prawdopodobnie już Bolesław Chrobry wzniósł warowny gród, który miał bronić Śląska i Polski od południa. Do dziś widać jeszcze wyraźnie zarys grodu i jego obwarowań. Na południe od Cieszyna, w miejscowości Gródku (też na Zaolziu) są ślady znacznie mniejszego grodu, wzniesionego prawdopodobnie w w. XII, którego przeznaczeniem było ostrzegać kasztelana cieszyńskiego o zbliżaniu się nieprzyjaciela. W tym miejscu znaleziono m. i. długi, żelazny miecz, który oglądać można w Muzeum Miejskim w Cieszynie.

W miejscu dawnego klasztoru Norbertanek, wzniesionego w Rybniku w wieku XIII, zamienionego następnie na zamek piastowskich książąt, mieści się dziś sąd grodzki. Pewną pamiątkę, choć zupełnie innego rodzaju, znajdujemy w okolicach Wodzisławia w powiecie rybnickim. Są nią licznie

w tej okolicy reprezentowane nazwiska Tatarczyk (np. w miejscowości Mszanie jest 28 rodzin tego nazwiska). Rodowód tych rodzin względnie ich nazwisk sięga aż w początek wieku XIII, kiedy to podobno w tych okolicach zostali osiedleni rozbici na Śląsku Tatarzy.

Wiek XIV pozostawił nam wspaniały zabytek w postaci tzw. wieży piastowskiej w Cieszynie. Jest to reszta dawnego zamku książęcego. O najdawniejszych właścicielach, Piastach, świadczą umieszczone u szczytu wieży, na narożnikowych tarczach, piastowskie orły. Są też w Cieszynie i ślady dawnych murów zamku i miasta. Z założeniem samego miasta Cieszyna związana jest tzw. studnia trzech braci, gdzie — jak mówi legenda — w roku 810 spotkało się trzech książęcych braci i na znak swej radości: ucieszenia się, założyli miasto Cieszyn.

Z czasów późniejszych, kiedy Śląsk przestał już być częścią Polski, mamy kilka pamiątek, murowanych budowli. Do ciekawszych należą: kościoły gotyckie w Cieszynie (św. Krzyża i św. Trójcy), w Puńcowie koło Cieszyna (o charakterystycznym sklepieniu palmowym), w Żorach pow. rybnickiego (kościół trzynawowy, halowy), Frysztacie i Rychwałdzie na Zaolziu. Kościoły te pochodzą z wieku XV względnie XVI. Z roku 1600 pochodzi kościół gotycko-renesansowy w Orzeszu (pow. rybnicki). Ciekawsze budowle świeckie to: gotycka wieża ratuszowa z w. XV we Frysztacie, gotycki zamek (przebudowany częściowo w stylu renesansowym) w Grodźcu pow. bielskiego, renesansowy zamek w Marklowicach na Śląsku cieszyńskim, wreszcie, obecnie już w ruinach, zamek późnorenesansowy w Chudowie pow. rybnickiego (charakterystyczny tym, że zbudowany na równinie, wśród bagien). W kościele parafialnym w Cieszynie zwraca uwagę kamienna płyta nagrobkowa, przedstawiająca Piasta cieszyńskiego księcia Przemysława I, zmarłego w roku 1409.

Ciekawą również pamiątką są tzw. szańce w przełęczy jabłonkowskiej. Najstarsze pochodzą z wieku XVI, a zbudowano je wówczas na rozkaz cesarza dla obrony przed węgierskimi powstańcami, walczącymi wraz z Turkami przeciw Habsburgom. Szańce te rozbudowywano później aż do wieku XIX, toteż dziś widzimy je jeszcze bardzo wyraźnie w dobrze zachowanej postaci.

Zerwanie związku politycznego między Śląskiem a Polską nie przerwało żywego nadal kontaktu gospodarczego i kulturalnego. Ślady jednak tej kulturalnej łączności Śląska z Polską znajdujemy nie tyle w działalności niemczących się coraz bardziej i zresztą z czasem wymierających Piastów, lecz wśród miejscowej ludności kmiecej. Jej łączność kulturalna z polskim narodem znalazła dobitny wyraz w drewnianym jej budownictwie, w spichlerzach, stodołach, chatach, a zwłaszcza w budowie drewnianych kościółków. Jest tych drewnianych kościółków na terenie województwa śląskiego obecnie jeszcze przeszło 40, najstarsze pochodzą z początków XVI wieku, a wszystkie w większej lub mniejszej mierze wykazują cechy charakterystyczne dla budownictwa drewnianego reszty ziem polskich, w szczególności Małopolski.

Wiele również cech wspólnych z kulturą materialną ludu polskiego wykazują obrazy i rzeźby, w drewnianych czy murowanych kościołach zachowane. Do ciekawszych należą zabytki: w Pszczynie, Starym Bielsku,

Mikuszowicach, Międzyrzeczu itd. Sporo takich pamiątek zgromadziło Muzeum Śląskie w Katowicach i Miejskie w Cieszynie.

Odrębną kategorię pamiątek stanowią przedmioty, które upamiętnić mają pewne wypadki (rzeczywiste czy też domniemane), jakie w różnych czasach na Śląsku miały miejsce. Do tych zaliczyć należy w pierwszym rzędzie tak zwane drzewa Sobieskiego. Jest ich na Śląsku sporo (np. w Grodźcu, Koszęcinie, Leszczynach, Brzezińce, Rudzie, Ustroniu itp.), a podobno — jak mówi tradycja — zasadzone zostały w roku 1683, w czasie pochodu Jana III Sobieskiego pod Wiedeń, przez samego króla, jego żołnierzy względnie przez samą ludność śląską dla upamiętnienia obecności na Śląsku króla polskiego i jego wojska. Niesposób oczywiście dojść, czy rzeczywiście zasadzenie tych drzew miało jakikolwiek związek z przemarszem Sobieskiego przez Śląsk, w każdym razie jednak fakt, że z tym wydarzeniem związała pochodzenie tych drzew miejscowa tradycja, świadczy co najmniej o wielkim wrażeniu, o wielkiej radości, z jaką wojska te na ziemi śląskiej przyjmowano. Do tego samego wypadku nawiązuje również kapliczka w Szarleju, w miejscu, gdzie obozować miało wojsko Sobieskiego.

O innych domniemanych wypadkach mówią takie pamiątki, jak w Pszczynie kapliczka na skrzyżowaniu dróg do Żor i Goczałkowic, gdzie podobno posłowie polscy mieli dopędzić opuszczającego Polskę króla Henryka Walezego, lub kapliczka w Jankowicach koło Rybnika, wystawiona w miejscu męczeńskiej śmierci księdza Walentego, zamordowanego w roku 1433 przez grasujących wówczas w tych okolicach husytów.

Cenną pamiątkę historyczną posiadają Tarnowskie Góry. Jest nią stojąca w rynku restauracja Sedlaczka, w której gościł swego czasu Jan III Sobieski, później August II i wreszcie August III Sas. Pobyt Sobieskiego przypomina umieszczona w narożniku restauracji, pod dachem, głowa husarza, pobyt Sasów — freski wewnątrz budynku.

Wiek XIX, tak ważny w dziejach Śląska okres odrodzenia narodowego, znalazł również swe odbicie w pamiątkach historycznych. Są to przede wszystkim pamiątki związane z najwybitniejszymi na tym polu działaczami na Śląsku. O wodzu tego odrodzenia narodowego na Górnym Śląsku, Karolu Miarce, mówi nam tablica wmurowana w ścianę szkoły powszechnej w Pielgrzymowicach (pow. pszczyński), gdzie przed prawie stu laty był Miarka nauczycielem, gdzie stał się uświadomionym Polakiem, i skąd rozpoczął tak owocną w rezultaty działalność. Grób jego znajduje się na cmentarzu miejskim w Cieszynie, obok grobu pioniera odrodzenia narodowego na Śląsku Cieszyńskim, Pawła Stalmacha. O jednym z pierwszych działaczy narodowych na Śląsku, pracującym jeszcze przed rokiem 1848, Józefie Lompie, przypomina jego pomnik w Lubszy (pow. lubliniecki), gdzie był nauczycielem, oraz jego grób w Woźnikach (pow. lubliniecki). Grób innego zasłużonego działacza, Juliusza Ligonia, kowala-literata, znajduje się w Chorzowie na cmentarzu koło kościoła św. Barbary. Jeszcze jeden grobowiec godzien jest pamięci, znajduje się on w Pszczynie na cmentarzu koło pamiątkowego kościółka św. Jadwigi, a kryje zwłoki ks. bisk. Bogedaina. Był to Niemiec, wizytator szkolny w latach 1848 do 1858, który bardzo wiele zrobił dla spolszczenia szkolnictwa powszechnego na Śląsku. Widząc, że ludność śląska jest polską,

uznał za potrzebne dopilnować, aby w szkołach polskie dzieci uczono w języku polskim. Swej polskości, swej świadomości przynależności do narodu polskiego, dał lud śląski wreszcie wyraz w latach 1919 do 1921, gdy zbrojnym swym czynem wywalczył sobie drogę do Polski. Pamiątkę tych walk posiada prawie każda miejscowość na Śląsku, a są to przede wszystkim liczne w wielu miejscowościach groby powstańców, pomniki i płyty nieznanego powstańca. O walkach na Śląsku Cieszyńskim w roku 1919 z Czechami, świadczy krzyż wzniesiony w Kończycach w miejscu śmierci kpt. Cezarego Hallera. I wreszcie pamiątka ostatnich miesięcy: liczne po całym Zaolziu rozrzucone czeskie betonowe obwarowania.

Oto pamiątki, te przede wszystkim, które świadczą o odwiecznej polskości ludności śląskiej, rozrzucone po całym województwie śląskim, pochodzące z różnych okresów czasu, od epoki przedhistorycznej do chwil ostatnich.

Pewna część pamiątek historycznych skupiona jest w muzeach województwa śląskiego. Nie tu oczywiście miejsce, aby nawet tylko pobieżnie móc je scharakteryzować, zaznaczyć jedynie wypada, że najwięcej materiału pamiątkowego zawiera Muzeum Śląskie w Katowicach (dział prehistoryczny, sztuki kościelnej i sztuki ludowej) oraz Muzeum Miejskie w Cieszynie. Godne również obejrzenia jest w Chorzowie Muzeum Ziemi Bytomskiej, znajdujące się wprawdzie dopiero w stadium organizacji, ale sporo ciekawych pamiątek zawierające.

Uwaga: Zwiedzać Śląsk najlepiej z Turystyczno-krajoznawczym Przewodnikiem Berezowskiego (wyd. Instytutu Śląskiego w Katowicach) w ręku. Uwzględnia on bowiem również pamiątki historyczne, znajdujące się w poszczególnych miejscowościach. Uzupełnieniem jego może być rozprawka H. Dobrowolskiego pt.: Śląsk Cieszyński jako teren wycieczek historycznych. O zabytkach sztuki na Śląsku informuje T. Dobrowolskiego: Sztuka województwa śląskiego, o wykopaliskach z czasów pre- i wczesnohistorycznych — drukowane Sprawozdania Komisji Hist. Sztuki Pol. Akad. Umiejętności, o tzw. drzewach Sobieskiego na Śląsku — artykuł Czudeka w Zaraniu Śląskim, r. IX, nr 3, str. 127).

Kazimierz Popiołek

MATERIAŁY DLA NAUCZYCIELA ZAGADNIEŃ ŻYCIA WSPÓŁCZESNEGO W CZASOPISMACH BIEŻĄCYCH

Zestawienie niniejsze zawiera pokłosie bibliograficzne z czasopism: Czasopismo Geograficzne (Lwów—Warszawa); Czasopismo Prawniczo-Ekonomiczne (Kraków); Droga (Warszawa); Ekonomista (Warszawa); Kultura i Wychowanie (Warszawa); Praca i Opieka Społeczna (Warszawa); Przegląd Ekonomiczny (Lwów); Przegląd Powszechny (Kraków); Przegląd Socjologiczny (Poznań); Przegląd Współczesny (Warszawa); Roczniki Socjologii Wsi (Warszawa); Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny (Poznań); Wiedza i Życie (Warszawa); Wieś i Państwo (Lwów). Uwzględniono lata 1933—1938. Pominięto artykuły, które bądź straciły swą aktualność, bądź z pracą szkolną mają związek

tylko bardzo pośredni. Materiały niniejsze są, zgodnie z tytułem, materiałami przeznaczonymi w pierwszym rzędzie dla nauczyciela, obowiązanego do możliwie pełnej i wszechstronnej orientacji w sprzecznych często kierunkach i dążeniach współczesnych. Czy i który z artykułów cytowanych niżej znajdzie się również w ręku ucznia, zależeć to będzie wyłącznie od decyzji uczącego. Układ odpowiada układowi programu zagadnień życia współczesnego w kl. I i II lic., z tym, że problemy współczesne w innych poza Polską krajach, zebrano w dziale osobnym.

Ogólne pojęcia i problemy ekonomiczne

Wścieklica B., Co to jest ekonomia polityczna. Wiedza i Życie 1934.

Taylor E., Metoda ekonomiki. Ekonomista 1935.

Caro L., Prawa ekonomiczne a socjologiczne. Przegl. Powsz. 1935.

Lange O., Czy ekonomia jest nauką społeczną. Czasopismo Prawn. Ekonom. 1936.

Jałowiecki A., Ekonomika i cel gospodarstwa. Droga 1933.

Biegeleisen L. Wł., Trwałość i ciągłość procesów ekonomiczno-społecznych. Droga 1935.

Strzeszewski Cz., Wpływ praw rządzących produkcją na zjawiska koniunktury gospodarczej. Ekonomista 1933.

Pański A., Teorie ekonomiczne Marksa z perspektywy czasu. Przegl. Socjol. 1937.

Biegeleisen L. Wł., Gospodarstwo społeczne jako koncepcja całości. Droga 1935.

Drewnowski J., Próba ogólnej teorii gospodarki planowej. Ekonomista 1938.

A. B., Badania ekonomiczne w Polsce. Wiedza i życie 1938.

Arnekker E., Badanie stosunków społecznych i gospodarczych dla celów szkolnych. Wiedza i życie 1938.

Wieś i jej rola w życiu Polski

Żabko-Potopowicz A., O monografiach skupień wiejskich w ogóle a przede wszystkim w nauce polskiej. Ekonomista 1933.

Bronikowski W., Socjologia wsi i jej metody badawcze. Droga 1935.

Grabski Wł., System socjologii wsi. Roczniki Socjologii Wsi 1936.

Radwan Wł., Psychika chłopa i jej źródło. Kult. i Wych. 1938.

Żabko-Potopowicz A., Wieś polska w świetle polskich prac naukowych i publicystycznych z okresu przed uwłaszczeniem włościan. Roczniki Socjologii Wsi 1936.

Bujak Fr., Po latach dwudziestu. Wieś i Państwo 1938.

Staniewicz W., Zmiany w strukturze agrarnej Polski. Ruch Prawn. Ekonom. Socjol. 1936.

Grabski Wł., Parcelacja agrarna wobec struktury, koniunktury i chwili dziejowej Polski. Ekonomista 1936.

Stecki J., Reforma rolna, a kapitalizacja. Przegl. Ekonom. 1937.

Schmidt St., Problemy związane z naprawą ustroju rolnego. Ekonomista 1938.

Grabski Wł., Pamiętniki chłopów i środowisko społeczne wsi polskiej. Przegl. Socjol. 1936.

Michałowski J., Przeludnienie wsi polskiej. Wiedza i życie 1938.

Milicer-Grużewska H., O samowystarczalności gospodarstw wiejskich. Ekonomista 1935.

Brzeski T., O niepodzielności gospodarstw włościańskich. Przegl. Ekonom. 1938.

Skowron Wł., Bezrobocie i kwestia zwężania się źródeł egzystencji dla ludności wiejskiej. Praca i Opieka Społeczna 1935.

Premier W., Umowy zbiorowe w rolnictwie. Praca i Opieka Społeczna 1935.

Caro L., Problem emigracji: przeszłość i przyszłość. Przegl. Ekonomiczny 1934.

Piotrowicz R., Zagadnienie dostępu do surowców i kolonij. Przegl. Powsz. 1937.

Ferenczi I., Reemigracja, polityka emigracyjna i kolonie. Przegl. Ekonom. 1937.

Iwanowski J., Możliwości wznowienia emigracji osadniczej. Droga 1937.

Chałasiński J., Emigracja, jako zjawisko społeczne. Przegl. Socjologiczny 1936.

Duda-Dziewierzówna Kr., Emigracja a społeczna topografia wsi. Przegl. Socjol. 1937.

Gliwicówna M., Drogi emigracji. Przegl. Socjol. 1936.

Unkiewicz T., Spółdzielczość. Wiedza i życie 1934.

Caro L., Na dzień spółdzielczości. Przegl. Ekonom. 1936.

Karpiński M., Ewolucja ideologii spółdzielczej. Wieś i Państwo 1928.

Liszkiewicz W., Problemat gospodarczego wzrostu w rolnictwie polskim w epoce 1822—1931. Ekonomista 1933.

Schmidt St., Rozrost gospodarki planowej w rolnictwie. Ekonomista 1934.

Lipiński E., Wpływ popytu na kształtowanie się cen produktów rolnictwa. Ekonomista 1936.

Haliczer J., Wartość i wzajemny stosunek surowcowej produkcji roślinnej, zwierzęcej i mineralnej. Czasop. Geogr. 1934.

Uprzemysłowienie i urbanizacja Polski

Rychliński St., Socjologia miasta. Przegl. Socjol. 1935.

Tenenbaum H., Siła atrakcyjna skupień wielkomiejskich w Polsce w latach 1921—1931. Przegl. Socjol. 1936.

R y c h l i ń s k i St., Miasto współczesne jako środowisko rozprężenia społecznego. Droga 1933.

B o b r o w s k i Cz., Wieś i miasto. Droga 1934.

W i n i d W., Miasto i wieś w krajobrazie geograficznym i ich rola w życiu gospodarczym i społecznym. Czasop. Geogr. 1937.

R u d o l f Z., Nowoczesne prądy urbanistyczne. Praca i Opieka Społecz. 1936.

M a t u s z e w s k i R., Zagadnienie racjonalnej zabudowy miast. Wiedza i Życie. 1938.

R y c h l i ń s k i St., Przebudowa współczesnego miasta. Droga 1933.

S z y m a n o w s k a J., Peryferyjna dzielnica wielkiego miasta. Przegl. Socjol. 1936.

W o j n i c z - S i a n o ż ę c k i Z., Racjonalne osiedle podmiejskie przyszłości. Wiedza i Życie 1937.

A. B., Proces industrializacji. Wiedza i Życie 1938.

W ś c i e k l i c a B., Kartel jako forma działalności gospodarczej. Wiedza i Życie 1934.

S t e j n R., Kartele, syndykaty, trusty, koncerny. Wiedza i Życie 1938.

T e z e t St., Kapitał zagraniczny, a prywatny przemysł krajowy. Droga 1934.

K o ż u c h o w s k i J., Kapitał zagraniczny w spółkach akcyjnych w Polsce. Ruch Prawn. Ekonom. i Socjol. 1936.

N e u m a n A. M., Aktywna rola oszczędności i teoria ekspansji ekonomicznej E. Lundberga. Ekonomista 1938.

O r m i c k i W., Kapitał pieniężny jako przedmiot badań geografii gospodarczej. Ruch Prawn. Ekonom. i Socjol. 1935.

C z y ż e w s k i J., i W a c i ń s k i A., Obrót roczny przedsiębiorstw jako podstawa geograficzno-gospodarczej charakterystyki kraju. Czasop. Geogr. 1934.

A s s o r o d o b r a j N., Zagadnienie siły roboczej w zaraniu industralizmu. Przegl. Socjol. 1935.

Z a l e s k i St., Postęp techniczny, a bezrobocie. Ekonomista 1934.

Z a l e s k i St. L., Wpływ maszyn na bezrobocie. Ruch Prawn. Ekonom. i Socjol. 1935.

H a y e k F. A., Postęp techniczny, a nadmierna zdolność wytwórcza. Ekonomista 1934.

L e i n k r a m L., Postęp techniczny, a tendencje rozwojowe kapitalizmu. Ekonomista 1934.

M a ś l a n k a M., Problem użyteczności w technice i społeczeństwie. Przegl. Ekonom. 1937.

J a ł o w i e c k i A., Problem węgla w Europie powojennej. Przegl. Współ. 1935.

M a ś l a n k i e w i c z K., Powstanie górnictwa węglowego. Wiedza i Życie 1937.

Morawski Z., Światowa produkcja ropy. Przegl. Współcz. 1937.

Morawski Z., Problem nafty polskiej. Przegl. Współcz. 1935.

Glücksman S., Żelazo szwedzkie w dziejach Skandynawii i w polityce dziejowej. Wiedza i Życie 1938.

Wojnicz-Sianożęcki Z., Przemysł, któremu nie grozi brak surowców. (Przemysł związków azotowych). Wiedza i Życie 1938.

Strzeszewski Cz., Nowe problematy we współczesnej strukturze międzynarodowych stosunków handlowych. Ekonomista 1937.

Borowik J., Ekspansja morska czy autarkia. Przegl. Współcz. 1935.

Wakar A., Zasady specjalizacji poszczególnych krajów w handlu zagranicznym. Ekonomista 1938.

Łychawski T., Doktryna polskiej polityki handlowej. Ekonomista 1935.

Hertz L., Ochrona celna i jej skutki. Przegl. Współcz. 1934.

Wakar A., Cena dumpingowa. Ekonomista 1935.

Hilchen F., Kapitał prywatny i kapitał państwowy w marynarce handlowej. Ekonomista 1935.

Ogólna charakterystyka państwa polskiego ze stanowiska geograficznego i gospodarczego

Battaglia R., Elementy polskiej gospodarki. Wiedza i Życie 1934.

Plutyński A., Aktywizacja życia gospodarczego Polski. Droga 1936.

Lewandowski Wł., O gospodarczą postawę człowieka w Polsce. Droga 1934.

Jałowiecki A., Kultura gospodarcza Polski. Droga 1935.

Hauswald E., Podstawowe warunki podniesienia poziomu gospodarczego ludności. Przegl. Ekonom. 1937.

Witwicki B., Ośrodki dyspozycji w gospodarce polskiej. Przegl. Ekon. 1938.

Romer E., Polskie życie gospodarcze a państwo. Droga 1934.

Plutyński A., Hierarchia inwestycji publicznych. Droga 1936.

Roziński St., Nowe prądy w polityce gospodarczej. Ruch. Prawn. Ekonom. i Socjol. 1938.

Battaglia R., Interwencjonalizm gospodarczy. Wiedza i Życie 1934.

Czechowicz G., Gospodarka planowa. Przegl. Ekonom. 1936.

Roszkowski A., Gospodarka planowa i jej rodzaje. Ekonomista 1935.

Drewnowski J., Próba ogólnej teorii gospodarki planowej. Ekonomista 1937.

Konopka A., Czteroletni plan inwestycyjny. Przegl. Powsz. 1936.

Rakowski J., Polityka inwestycyjna państwa. Droga 1937.

Szturm de Sztrem E., Powszechny spis ludności, jako obraz struktury gospodarstwa społecznego. Ruch Prawn. Ekonom. i Socjol. 1935.

Caro L., Problem przeludnienia. Droga 1936.

Wąsowicz J., Powojenne zmiany w rozmieszczeniu ludności w zachodniej Europie. Czasop. Geogr. 1933.

Wąsowicz J., Perspektywy ludnościowe Polski. Droga 1936.

Szulc S., Zagadnienie przyrostu ludności w Polsce w latach 1895—1935. Ekonomista 1936.

Buławski R., W sprawie optimum gęstości zaludnienia w Polsce. Ekonomista 1937.

Bystroń J. St., Szlaki migracyjne na ziemiach polskich. Przegl. Socjol. 1936.

Fogelson S., Rola wędrówek w rozwoju demograficznym Polski. Ekonomista 1937.

Krasocki M., Czynniki ludnościowe, a sprawa bezrobocia w Polsce. Praca i Opieka Społecz. 1935.

Grzegorzewski E., Ekonomiczne podłoże zdrowia publicznego. Praca i Opieka Społecz. 1934.

Chałasiński J., Wśród robotników polskich w Ameryce. Wiedza i Życie 1934.

Makarewicz T., Emigracja amerykańska, a macierzysta grupa parafialna. Przegl. Socjol. 1936.

Chałasiński J., Związek z parafią, a świadomość narodowa emigranta. Przegl. Socjol. 1936.

Chałasiński J., Parafia i szkoła parafialna wśród emigracji polskiej w Ameryce. Przegl. Socjol. 1935.

Grabowski T. St., Polacy w Brazylii. Przegl. Współcz. 1938.

Unkiewicz T., Organizacje społeczne w kraju zajmujące się zagadnieniami emigracyjnymi. Wiedza i Życie 1934.

Dochód i dobrobyt społeczny w Polsce

Heydel A., Zagadnienia dochodu społecznego. Ekonomista 1935.

Heydel A., Składniki dochodu społecznego. Ekonomista 1935.

Klarner Cz., Dochód społeczny wsi i miast. Przegl. Ekonom. 1937.

Krzyżanowski A., Źródła i symptomy wzbogacenia się nowoczesnych społeczeństw. Przegl. Współcz. 1938.

Hertz L., Warunki współczesnej kapitalizacji. Przegl. Współcz. 1933.

Zasadnicze cechy współczesnego ustroju społecznego w Polsce

Szczurkiewicz T., Zasadnicze stanowiska socjologów w ujmowaniu grupy społecznej. Ruch Prawn. Ekonom. i Socjol. 1935.

Rybicki P., Z podstawowych zagadnień grupy społecznej. Przegl. Socjol. 1935.

Adamski W., Pogląd na grupy społeczne i ich klasyfikacje. Przegl. Socjol. 1935.

Ossowski St., Więź biologiczna i łączność społeczna. Przegl. Socjol. 1937 i 1938.

Ossowski St., Dziedziczność i środowisko. Przegl. Socjol. 1936.

Rychliński St., Warstwy pracujące. Wiedza i życie. 1938.

Tajtelbaum Główne grupy zawodu wśród ludności Polski. Wiedza i życie 1938.

Wawryn S., Współczesny problem zawodowy. Przegl. Powsz. 1935.

Tenenbaum N. H., Przesunięcia w strukturze zawodowej ludności na obszarze woj. warszawskiego oraz m. st. Warszawy w okresie 1921—31. Przegl. Socjol. 1937.

Wójcicki A., Cele związków zawodowych. Ruch Prawn. Ekonom. i Socjol. 1936.

Tajtelbaum A., Udział kobiet w pracy zawodowej. Wiedza i życie 1938.

Bornstein-Łychowska M., Polityka społeczna zagranicą w dobie ostatniej. Praca i Opieka Społecz. 1933.

Simon G., Polityka społeczna państwa polskiego 1918—35. Droga 1936.

Rychliński St., Polityka Społeczna. Wiedza i życie 1938.

Klott M., Ustawodastwo społeczne, a rzeczywistość. Przegl. Ekonom. 1937.

Ryngmanowa J., Działalność Inspekcji Pracy w Polsce. Ruch. Prawn. Ekonom. i Socjol. 1935.

Gliksman I.. Ubezpieczenia społeczne w oświetleniu socjologicznym. Wiedza i życie 1934.

Fischlowitz St., Społeczny charakter ubezpieczeń. Ruch Prawn. Ekonom. i Socjol. 1938.

Łempicki Z., O życiu narodowym i międzynarodowym. Przegl. Współ. 1938.

Caro L., Rasa i narodowość. Przegl. Powsz. 1938.

Hertz Al., Swoi przeciwko obcym. (Z dziedziny socjologii antagonizmów narodowych). Wiedza i życie 1934.

Arnekker E., Religia, narodowość i świadomość społeczna mas. Droga 1936.

Ossowski S., Społeczna rola mitów etnicznych. Wiedza i życie 1938.

Pietrzak Wł., Mit narodowy, a kultura. Kult. i Wych. 1938.

Tymieniecki K., Początki narodowości polskiej. Przegl. Współcz. 1938.

Chrzanowski I., Romantyzm jako czynnik rozwoju idei narodowości w Polsce. Kult. i Wych. 1934.

Najważniejsze zagadnienia kulturalne Polski współczesnej

Łempicki Z., Kultura, epoka, styl. Kult. i Wych. 1938.

Łempicki Z., Oblicze duchowe wieku XIX. Kult. i Wych. 1934.

Bar A., Kryzys współczesnej kultury. Przegl. Powsz. 1934.

Gołembski Wł., Rola wolności w postępie kulturalnym. Kult. i Wych. 1938.

Przyłuski J., Humanizm, a cywilizacje. Przegl. Współcz. 1938.

Żmigryder Konopka Z., Humanizm jako czynnik wychowania moralnego. Wiedza i Życie. 1934.

Bleiberg J., Typy humanizmu. Wiedza i życie 1938.

Urban St., T. J., Katolicyzm, a kultura. Przegl. Powsz. 1935.

Czarnowski S., Kultura religijna ludu wiejskiego. Wiedza i życie 1937.

Kudelka B., Regionalizm jako podstawa odnowy kulturalnej. Kult. i Wych. 1935.

Niesiołowski A., Problemat konsumenta kulturalnego i polityki kulturalnej. Kult. i Wych. 1935.

Piszczkowski M., Demokracja i jej stosunek do kultury. Kult. i Wych. 1934.

Rybicki P., Demokratyzm, a kultura. Kult. i Wych. 1934.

Krukowski N., Problem kultury proletariackiej. Droga 1935.

Suchodolski B., Praca, jako zagadnienie kultury. Kult. i Wych. 1935.

Chmieleńska M., Rozwój akcji kulturalno-oświatowej w Polsce. Praca i Opieka Społecz. 1934.

Dec J., W poszukiwaniu nowych form i kierunków pracy oświatowej. Wiedza i Życie 1934.

Kopeć B., Rola i zadanie szkoły powszechnej w środowisku wiejskim. Wieś i Państwo 1938.

Garbacik E., Istotny sens uniwersytetów ludowych w Polsce. Wieś i Państwo 1938.

Sedlaczek Fr., Sprawa książki na wsi. Wieś i Państwo 1938.

Rymar St., Ogólne i zawodowe dokształcenie dzieci wiejskich. Wieś i Państwo 1938.

Mannheim K., Socjologia wiedzy. Przegl. Socjol. 1937.

Znaniecki Fl., Społeczne role uczonych, a historyczne cechy wiedzy. Przegl. Socjol. 1937.

Dyboski R., Uniwersytety wśród przemian światowych. Przegl. Współcz. 1934.

Znaniecki Fl., Uczeni polscy, a życie polskie. Droga 1936.

Bystroń J., St., Literatura jako zjawisko społeczne. Przegl. Socjol. 1936.

Ramuz C. F., Pisarz a społeczeństwo. Przegl. Współcz. 1938.

Bystroń St. J., Wczasy i życie literackie. Wiedza i Życie 1938.

Bystroń J., Czynniki rasowe w życiu literackim. Przegl. Socjol. 1935.

Ossowski St., Socjologia sztuki. Przegl. Socjol. 1936.

Samotyhowa N., Gawędy o sztuce. Wiedza i Życie 1937, 1938.

Znaniecki Fl., Rola społeczna artysty. Wiedza i życie 1937.

Starzyński J., O społeczno-wychowawczych wartościach sztuki. Kult. i Wych. 1934.

Czapski J., Wpływy i sztuka narodowa. Droga 1933.

Tatarkiewicz Wł., Sztuka i poezja. Przegl. Współcz. 1938.

Państwo jako forma organizacji narodu i społeczeństwa. Podstawy organizacyjne państwa polskiego. Jednostka i państwo.

Hertz A., Socjologia, a polityka. Wiedza i Życie 1937.

Ostrowski J., Psychologia grupy, a technika rządzenia. Droga 1934.

Mysłakowski Z., Państwo, a siły społeczne. Kult. i Wych. 1934.

Makowski W., Społeczeństwo a państwo. Droga 1936.

Del Vecchio J., Prawo i państwo. Ruch Prawn. Ekonom. i Socjol. 1935.

Broydy H., Prawo i administracja nowoczesna. Droga 1936.

Targowski J., Tradycja i rewolucja w życiu społecznym. Droga 1934.

Kutrzeba St., Zasady władzy i wolności w rozwoju państw europejskich. Kult. i Wych. 1934.

Zakrzewski K., Genealogia państwa liberalnego. Droga 1933.

Wasiutyński W., Przemiany nowoczesnego państwa. Przegl. Powsz. 1938.

Peretiatkowicz A., Kryzys współczesnego państwa. Przegl. Współ. 1938.

Hessen S., O demokracji. Przegl. Współcz. 1935.

Neyman St., Demokratyzm i kapitalizm. Przegl. Współcz. 1938.

Oderfeldówna A., Demokracja przyszłości. Kult. i Wych. 1934.

Szczutowski St., Demokracja autorytatywna. Przegl. Współcz. 1937.

Wóycicki A., Ku ustrojowi korporacyjnemu. Przegl. Ekonom. 1938.

Kutrzeba St., Elita, jako czynnik w technice rządzenia państwem. Czasop. Prawn. i Ekonom. 1936.

Kelsen H., Państwo monopartyjne. Przegl. Współcz. 1938.

Niesiołowski A., Perspektywy totalizmu. Przegl. Powsz. 1937.

Peretiatkowicz A., Machiavelli i państwo totalne. Ruch Prawn. Ekonom. i Socjol. 1938.

Ichheiser G., Machiavelizm jako zjawisko społeczne. Przegl. Socjol. 1935.

Niesiołowski A., Czy totalizm jest koniecznością historyczną. Przegl. Powsz. 1937.

Różycki T., Państwo totalne i wojna totalna. Wiedza i życie 1937.

Szczutowski St., Wojna; gospodarka i ustrój. Przegl. Powsz. 1937.

P e r e t i a t k o w i c z A., Kryzys współczesnego państwa i nowsza konstytucja polska. Przegl. Współcz. 1935.

P e r e t i a t k o w i c z A., Nowa Konstytucja polska. Ruch Prawn. Ekonom. i Socjol. 1935.

M a k o w s k i W., Założenie ideologiczne państwowości polskiej. Droga 1935.

C z u m a I., Konstytucja kwietniowa, a pojmowanie prawa. Ruch Prawn. Ekonom. i Socjol. 1935.

D e r y n g A., Siły zbrojne jako organ władzy państwowej w nowej konstytucji. Ruch Prawn. Ekonom. i Socjol. 1938.

P r z e o r s k i T., Z zagadnień konstytucyjnych. Przegl. Współcz. 1935.

S t a r z e w s k i M., Kilka dalszych zagadnień konstytucji kwietniowej. Ruch Prawn. Ekonom. i Socjol. 1938.

K r z y ż a n o w s k i A., Moralność współczesna. Przegl. Współcz. 1935.

K r z y ż a n o w s k i A., Bogactwo i moralność zeszłego wieku. Przegl. Współcz. 1934.

R y n g m a n o w a J., Praca w życiu państwa i jednostki. Przegl. Współcz. 1935.

Problemy życia współczesnego w innych krajach

F o r s t B a t t a g l i a O., Wielka Brytania, kraj ładu i swobody. Przegl. Powsz. 1938.

D y b o s k i R., Kultura, a postęp społeczny w Anglii XIX wieku. Przegl. Współcz. 1935.

R y c h l i ń s k i St., Drabina społeczna w Anglii. Przegl. Socjol. 1937, 1938.

B i s k u p s k a M., Walka ze skutkami bezrobocia w Anglii. Praca i Opieka Społecz. 1934.

B i s k u p s k a M., Bezrobocie młodzieży w Wielkiej Brytanii. Praca i Opieka Społecz. 1934.

T r e t i a k A., Duch kultury angielskiej. Kult i Wych. 1934.

R y c h l i ń s k i St., Drabina oświatowa w Anglii. Przegl. Socjol. 1937.

K o n s t a n t i n o w M., Ustrój polityczny Bułgarii. Ruch Prawn. Ekonom. i Socjol. 1938.

D r e s l e r V a c l a v, Rozwój ruchu chłopskiego na ziemiach czesko-morawskich. Wieś i Państwo 1938.

G a r b a c i k E., Warunki i tendencje w rozwoju spółdzielczości duńskiej. Wieś i Państwo 1938.

K o p e ć B., Rozwój wsi łotewskiej po wielkiej wojnie. Wieś i Państwo 1938.

W o l e r t Wł., Socjologia przewrotu hitlerowskiego. Przegl. Współcz. 1934.

H e r t z A l., Militaryzacja stronnictwa politycznego. Przegl. Socjol. 1936.

H e r t z A l., Posłannictwo wodza. Przegl. Socjol. 1936.

H e r t z A l., Drużyna wodza. Przegl. Socjol. 1938.

I w a n k a A., Polityka gospodarcza Trzeciej Rzeszy. Przegl. Ekonom. 1937.

J u n i u s, Poglądy społeczne Adolfa Hitlera. Kult. i Wych. 1938.

G a w r o ń s k i Z., Idea stanowości w hitleryźmie. Przegl. Współcz. 1933.

H a u s w a l d E., Metody zwalczania bezzarobkowości w Niemczech. Przegl. Ekonom. 1935.

B o r n s t e i n - Ł y c h o w s k a M., Służba pracy w Niemczech i poza nimi. Praca i Opieka Społecz. 1933.

R y n g m a n o w a J., Dobrowolna służba pracy w Niemczech jako eksperyment społeczny. Przegl. Współcz. 1934.

R o h m a h n E., Ideologiczne podłoże narodowego socjalizmu na tle literatury o kryzysie kultury. Kult. i Wych. 1938.

R o s z k o w s k i A., Tendencje rozwojowe w korporacjonalizmie faszystowskim. Ruch Prawn. Ekonom. i Socjol. 1935.

R o s z k o w s k i A., Faszyzm a ekonomika. Ruch Prawn. Ekonom. i Socjol. 1938.

Z d z i t o w i e c k i J., Produktywizm jako motyw w polityce gospodarczej faszyzmu. Ruch Prawn. Ekonom. i Socjol. 1938.

B o r n s t e i n - Ł y c h o w s k a M., Drogi włoskiej i niemieckiej polityki społecznej. Praca i Opieka Społecz. 1934.

D ą b r o w s k a W., Bibliotekarstwo włoskie i polityka biblioteczna rządu faszystowskiego. Wiedza i życie 1934.

Z a k r z e w s k i K., Rewolucja Lenina i państwo Stalina. Droga 1935.

B o b r o w s k i C z., Tło kursu Stalinowskiego. Droga 1933.

H e r t z A l., O władzy Stalina. Wiedza i życie 1937.

S u k i e n n i c k i W ł., Ustrój radziecki, a konstytucja Stalinowska. Ruch Prawn. Ekonom. i Socjol. 1937.

W a c h h o l z S z., Nowy ustrój Związku Sowieckiego. Przegl. Współcz. 1938.

B l ü t h R., Likwidacja Leninowskiej elity. Przegl. Współcz. 1938.

B r u c k u s B., Problematyka planowej gospodarki Sowieckiej Rosji. Przegl. Powsz. 1934.

B o b r o w s k i C z., Koniec piatiletki. Droga 1934.

B o b r o w s k i C z., U progu drugiej piatiletki. Droga 1934.

K o r y z n a H., Polityka kołhozów w Rosji Sowieckiej. Przegl. Ekonom. 1933.

S t r z e s z e w s k i C z., Przebudowa agrarna Rosji Sowieckiej. Przegl. Ekonom. 1938.

M i e d z i ń s k a J., Metoda płac i wydajność pracy w Z. S. R. R. Praca i Opieka Społecz. 1935.

Szemplińska Z., Uprzemysłowienie Z. S. R. R. a sprawy narodowościowe. Droga 1935.

Blüth R., Tragizm inteligencji rosyjskiej. Droga 1933.

Korybut-Woroniecki H. J., Rezultaty dwudziestu lat panowania komunizmu w Rosji. Przegl. Powsz. 1937.

Forst-Battaglia O., Przełom w Rumunii. Przegl. Powsz. 1938.

Forst-Battaglia O., Dzisiejsza Szwajcaria. Przegl. Powsz. 1938.

Dybowski R., Amerykanizm. Kult. i Wych. 1933.

Romer E., Ameryka i Amerykanie. Przegl. Współcz. 1933.

Dyboski R., Cywilizacja amerykańska, a cywilizacja europejska. Kult. i Wych. 1938.

Dybowski R., Problemy Stanów Zjednoczonych w rozwoju historycznym. Wiedza i Życie 1937.

Krzyżanowski A., Nakręcanie koniunktury w Stanach Zjednoczonych, Przegl. Współcz. 1933.

Bełżecki St., Rewolucja Rooseveltowska. Droga 1933.

Bełżecki St., Przeszłość i przyszłość Rooseveltyzmu. Droga 1936.

Szczutowski St., Rooseveltyzm i korporacjonizm. Przegl. Powsz. 1938.

Stanisława Sajkiewiczówna

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Karol Drewnowski: Obrazy z dziejów Polski dawnej. — Podręcznik do nauki historii dla VI klasy szkół powszechnych 2 stopnia. Lwów 1937/8, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Kurs B. 1937, s. 176 + 8 tablic, — kurs A, 1938, s. 152 + 8 tablic.

Włodzimierz Jarosz i Adolf Kargol: Polska, dawne dzieje i dzisiejsze urządzenia. Podręcznik do nauki historii dla VI klasy szkół powszechnych 2 stopnia. Lwów 1936, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, kurs A, s. 178 + 8 tablic.

Janina Schoenbrenner: Obrazki z dziejów Polski. Podręcznik do nauki historii dla VI kl. szkół powszechnych drugiego stopnia. Warszawa 1937/8, Instytut Wydawniczy Biblioteka Polska — Kurs B, 1938, s. 154 + 6 tablic, kurs A, 1938, s. 132 + 5 tablic.

Maria Wysznacka: Z naszej przeszłości i teraźniejszości. Podręcznik dla klasy VI szkoły powsz. II stopnia. Lwów 1938, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie, kurs A, s. 136 + 2 tablice.

W szkołach powszechnych stopnia II uczą się dzieci historii przez jeden rok w klasie V a przez dwa lata w klasie VI. Podręczniki dla klasy V omówiłem już w jednym z zeszytów poprzednich, teraz poddam ocenie podręczniki dla klasy VI. Mamy tu dwa rodzaje książki: kurs A i kurs B, zgodnie bowiem z programem w klasie tej w jednym roku obowiązuje kurs A, w drugim B. Ponieważ szkoła st. II kończy się na klasie VI, przeto wiadomości obywatelskie zostały włączone do programu tej klasy i rozmieszczone w obydwu kursach.

Wszystkie podręczniki są pod względem formalnym dostosowane do programu, jedynie w kilku brak jest niektórych tekstów źródłowych: Schoenbrenner nie daje wyjątków z konstytucji 1935 r., lecz tylko streszczenie, pomija też „Boże coś Polskę“; Wysznacka nie daje tekstu „Je-

szcze Polska", Drewnowski umieścił jedynie skrót odezwy Dąbrowskiego. Są to pominięcia drobne, jednak charakteryzują one stosunek autorów do zagadnienia źródeł historycznych. W szkole powszechnej jest tych źródeł tak mało, że można je bez obaw w całości omówić, nie uciekając się do skrótów i streszczeń.

Materiał historyczny został ujęty w przeważającej większości w obrazy, co jest zgodne z założeniami programu, niezgodne jednak z tymi założeniami jest dodawanie obszernych, bardzo nieraz obszernych wstępów i zakończeń, mających wiązać treść jednego obrazu z drugim. Tak np. przy temacie o sejmie niemym Drewnowski (kurs A) daje 85 wierszy informacyj ogólnych a na obraz sejmu wystarcza mu 10 wierszy. Podobnie jest w innych podręcznikach — z tą różnicą, że najkrótsze wstępy są u Wysznackiej. Takie ustosunkowanie się do materiału nauczania sprawia, że upowszechnia się opinia, iż program jest przeładowany. Niewątpliwie w programach wszystkich klas jest zbyt dużo tematów, jednak ścisłe przestrzeganie ducha programu przy opracowywaniu podręczników byłoby korzystne dla nauczania. Bo trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że w większości wypadków podręcznik jest dla nauczyciela wykładnią programu i wszystko, co autor zamieścił, bywa traktowane jako materiał do opanowania. Dlatego uważam, że wstępy ogólne są zbędne. Przy bardziej literackim sposobie opracowania opowiadań wiele informacyj ogólnych dałoby się włączyć do obrazu. To, co obecnie daje się w podręcznikach, nie jest „obrazkiem", lecz wiadomością, wiązaną więcej lub mniej w systematyczny kurs historii. W praktyce daje to jak najgorsze wyniki.

Podręczniki są obficie ilustrowane i dobór ilustracyj jest celowy: wszędzie wiążą się one z treścią pogadanek. Jedynie Drewnowski niepotrzebnie zamieścił portrety Mochnackiego i Wiśniowskiego, bo o tych postaciach jest tylko kilkuwyrazowa notatka, a więc jedno i drugie nie ma w nauczaniu znaczenia.

Ilustracje są różnorodne: fotografie, tzw. obrazy, rekonstrukcje rysunkowe (szczególnie dużo ich w podręcznikach Schoenbrenner). W podręczniku Drewnowskiego kurs B i w podręczniku Wysznackiej bardzo pobieżnie potraktowano sprawę podpisów pod ilustracjami. Jedynie w kilku wypadkach jest wzmianka, czyj to obraz — przy reszcie nie wiadomo, co to za typ ryciny. Najlepiej kwestię tę rozwiązała Schoenbrenner: wszędzie daje bardzo ścisłe wyjaśnienia. Wprawdzie nie ma to istotnego znaczenia dydaktycznego na tym poziomie, bo dzieci tymi sprawami jeszcze się nie interesują, jednak dla nauczyciela jest to potrzebne, gdyż nie każdy typ ilustracji ma tę samą wartość.

Rozmieszczenie ilustracji jest dość równomierne. Pierwsze miejsce pod tym względem zajmuje podręcznik Jarosza-Kargola, w którym tylko 7 rozdziałów jest bez rycin. W innych podręcznikach rozdziałów takich jest więcej: Drewnowski kurs A — 11, kurs B — 19, Schoenbrenner kurs A — 18, kurs B — 19, Wysznacka — aż 24. Pozostawienie tak dużej ilości rozdziałów bez ilustracji nie jest dobre, gdyż wpływa ujemnie na kształtowanie się pojęć historycznych. Szczególnie źle zostały rozmieszczone ilustracje w podręcznikach Schoenbrenner, mimo bowiem wielkiej ilości, dużo rozdziałów jest bez materiału ilustracyjnego.

W podręczniku Jarosza-Kargola i Schoenbrenner, kurs A, jest fotografia przedstawiająca powrót Komendanta z Magdeburga. Badania wykazały, iż fotografia ta pochodzi z roku 1916 i przedstawia powrót z Krakowa w dniu 12 grudnia. Oczywiście trzeba będzie ją z podręczników usunąć — mimo iż jest ona bardzo spopularyzowana i znajduje się w wielu innych wydawnictwach.

Map i planów jest w podręcznikach dużo: od 12 u Jarosza-Kargola do 4 u Wysznackiej. Opracowanie nie jest jednolite: Drewnowski i Jarosz-Kargol, mający prawie że te same tablice, dają przeważnie mapki przekrojowe, u Schoenbrenner zaś są wyłącznie rozwojowe — z tym jednak, że są na nich tylko dwa elementy i tym drugim jest na każdej mapce współczesna granica Polski. Mapki w podręczniku Wysznackiej są słabe, mało przejrzyste, zaś mapka „Odbudowanie Państwa Polskiego" jest tak skomplikowana, iż można wątpić, czy w ogóle da się wykorzystać w szkole. Umieszczono na niej takie kwestie, o których nie ma żadnej wzmianki w opowiadaniu, np. obszar głosowania do sejmu wileńskiego w r. 1922, obszary plebiscytowe na Mazurach i na Śląsku. Mapka ta jest typowym przykładem braku harmonii między poszczególnymi elementami podręcznika.

W innych podręcznikach mapki rozwojowe są również w kilku wypadkach zbyt skomplikowane i dlatego do użytku w szkole powszechnej trudne. Uwaga ta nie odnosi się do podręczników Schoenbrenner, gdyż mapki są w nich jasno skonstruowane i wykonane bardzo starannie. Jedynie niezrozumiałe jest użycie kolorów na planach bitwy pod Grochowem i pod Warszawą: pozycje polskie oznaczono barwą niebieską, a rosyjskie czerwoną i białoczerwoną. W zasadzie jest to drobnostka, jednak dzieci zwracają uwagę na symboliczne znaczenie kolorów, uwzględnienie zaś tego nie było w danym wypadku trudne.

Mapki we wszystkich podręcznikach mają jedną cechę wspólną: wielu miejscowości, zamieszczonych na jednej, nie ma na dalszych. Przykłady: na mapce pierwszej w podręczniku Drewnowskiego kurs A jest Połaniec, Dubienka, Mereczowszczyzna, Merecz, Pakość, — zaś na mapce drugiej i następnych tych miejscowości już nie ma; Wysznacka zamieszcza Kielce na mapce Księstwa Warszawskiego, a pomija je na mapce Królestwa Polskiego. Podobnie jest w innych podręcznikach. Dla dziecka może to oznaczać, że miejscowości tych później już nie było. Poza tym takie pomijanie jest nie wskazane z innych względów: utrudnia utrwalanie dawniej opracowanego materiału przy omawianiu tematów nowych. Dlatego też należy dążyć do tego, by każda miejscowość raz zamieszczona powtarzała się na każdej następnej mapce.

W podręcznikach są plany bitew. Wyjątek stanowi Wysznacka, która nie daje żadnego, gdy np. Jarosz-Kargol dali ich aż 9. Jakkolwiek różnie można zapatrywać się na znaczenie planu w nauczaniu, to jednak jedno jest pewne: plan uplastycznia sytuację i ułatwia jej zrozumienie. Dlatego też zamieszczanie planów w podręcznikach jest rzeczą celową i wartość dydaktyczna podręcznika wzrasta, gdy jest w nim również ten środek pomocniczy.

Z zagadnieniem ilustracji i mapy wiąże się zagadnienie wykresu. Przedstawiając graficznie zależność między różnymi wielkościami lub stosunkami, wykres również ułatwia wyobraźni przyswajanie materiału. Nie we wszystkich podręcznikach są wykresy, nie ma ich w ogóle Schoenbrenner kurs A i Wysznacka. Starannie przygotowane i obrazowe wykresy są w podręcznikach Drewnowskiego i Jarosza-Kargola. Na szczególne wyróżnienie zasługują takie wykresy, jak: wykres podziału na zawody u Drewnowskiego kurs B, wykres wpływów podatkowych u Jarosza-Kargola, wykres stosunków narodowościowych w Polsce u Schoenbrenner kurs B. Są to typy wykresów, które należało by stosować szerzej w podręcznikach, zwłaszcza przy opracowywaniu zagadnień życia współczesnego. Często taki jeden wykres więcej znaczy, niż obszerny opis słowny.

Wszystkie nowo wydawane podręczniki są zaopatrzone w tzw. ćwiczenia. Pisałem już o tym w jednej z poprzednich recenzyj i w specjalnie tej kwestii poświęconym artykule [1]. Ponieważ charakter ćwiczeń w niczym się nie zmienił, pominę wiele uwag szczegółowych a omówię jedynie kilka kwestyj ogólniejszych. Otóż przede wszystkim cel tych ćwiczeń. Schoenbrenner nazywa je „ćwiczeniami pomocniczymi do nauki cichej". W innych podręcznikach określa się je krótko jako „ćwiczenia" lub — jak u Wysznackiej — „praca ucznia". Niezależnie od sposobu wykorzystania ćwiczeń, jedno jest pewne, iż są one przeznaczone przede wszystkim do pracy samodzielnej ucznia. I pod tym właśnie względem ćwiczenia nie są jeszcze należycie opracowane. Tak np. w podręczniku Schoenbrenner jest takie polecenie: „Porównaj to, czego się dowiedziałeś o legionach Piłsudskiego w zeszłym roku, z wiadomościami, które są zawarte w rozdz. 33, 34 i 35" (kurs A, str. 122). — Wymienione rozdziały — to ok. 10 stronic, a w podręczniku z ub. roku jest przeszło 6 stronic. Uczeń ma to wszystko „porównać", tzn. chyba zestawić wiadomości, wykryć materiał znany i nowopoznany. Czy to nie zbyt trudne dla ucznia VI kl. stopnia II? Chyba za trudne — tym bardziej, że samo polecenie jest skonstruowane ogólnie i nie ma w nim instrukcji o sposobie wykonania pracy. Podobnych ćwiczeń jest więcej, tak w tym jak i w innych podręcznikach. Jeśli to mają być ćwiczenia wykonywane samodzielnie przez uczniów, winny być tak sprecyzowane, by uczeń dokładnie wiedział, co ma robić i jak. Dotychczasowy typ ćwiczeń przeważnie temu postulatowi nie odpowiada.

Słownictwo używane w podręcznikach jest na ogół dostosowane do poziomu uczniów tej klasy. Zastrzeżenia budzi jedynie metoda zastosowana przez Janinę Schoenbrenner. W opowiadaniach używa ona wyrazów trudniejszych, np. zabór, delegat, posiłki itp. a w dopisku na tej samej stronicy wyjaśnia: „Zabór — zabranie ziemi", „posiłki — pomoc". Ten system nie ma żadnego uzasadnienia: bo jeśli autorka jest przekonana, że wyraz „posiłki" jest dla dzieci niejasny, to po co go używa? Prościej jest od razu w opowiadaniu napisać to, co daje się w dopisku. System taki można by akceptować, gdyby objaśnieniem objęte były wyrazy ze słownika wyłącznie historycznego, bo szło by tu o wzbogacenie języka dzieci, jednak

[1] „Organizacja ćwiczeń w nauczaniu historii". — Przyjaciel Szkoły, 1938, str. 201—206.

Schoenbrenner wyjaśnia wszystko: „Rzekoma przyjaciółka — udająca przyjaźń“, klient — kupujący towar“ itp.

W podręcznikach są znów informacje różne o tych samych faktach. Pisałem już o podobnym zjawisku w podręcznikach dla klasy V, wspominał także o tym dr M. Zimmermann w odniesieniu do podręczników dla gimnazjum. Podam tu kilka przykładów, by jeszcze raz zaakcentować potrzebę uzgodnienia wiadomości między podręcznikami. Tak np. o Rejtanie inaczej pisze Schoenbrenner, inaczej Wysznacka, a inni autorowie w ogóle pomijają problem związany z wyjaśnieniem matejkowskiego obrazu. Podobnie o Sowińskim: według Schoenbrenner i Drewnowskiego zginął on przy ołtarzu, w innych podręcznikach (np. Martynowiczówna kl. IV, st. I, kurs C) pisze się o armacie. Szczególnie rażące są różnice w tekście Pierwszej Brygady: tylko u Drewnowskiego i Jarosza-Kargola tekst jest jednolity i zaczyna się od słów: „Legiony to żebracza nuta“, zaś u Schoenbrenner jest „żołnierska nuta“ a Wysznacka zmieniła kolejność wierszy w pierwszej zwrotce. W podręcznikach, które uzyskały aprobatę tej samej komisji ocen, tego rodzaju różnice są zjawiskiem niepożądanym.

Z uwag powyższych widać, że najstaranniej opracowali swe podręczniki Drewnowski i Jarosz-Kargol, — a także w pewnych działach Schoenbrenner. W podręczniku Wysznackiej dopatrzeć się można dobrych stron w tym, że opowiadania są zwarte a wstępy krótkie, ogólne. Mimo jednak wielu stron dodatnich, podręczniki nie wnoszą nowych wartości dydaktycznych, pod niektórymi zaś względami cofają się na dawne pozycje, np. w kwestii wiązania wiadomości w systematyczny kurs.

Stanisław Nowaczyk

Kultura Polska i Obca pod redakcją Kazimierza Hartleba. T. I—V. Lwów 1938, Państw. Wyd. Książek Szkolnych.

T. I. Charewiczowa Łucja: Kobieta w dawnej Polsce do okresu rozbiorów. 8⁰, s. 106 + 2 nlb. z 18 ryc. w tekście.

T. II. Łempicki Stanisław: Opiekunowie kultury w Polsce. 8⁰, s. 90 + 1 nlb. z 21 ryc. w tekście.

T. III. Skoczek Józef: Stosunki kulturalne Polski z Zachodem w XV wieku. 8⁰, s. 86 + 1 nlb. z 10 ryc. w tekście.

T. IV. Nadolski Bronisław: Kierunki rozwojowe dziejopisarstwa staropolskiego. 8⁰, s. 70 + 1 nlb. z 30 ryc. w tekście.

T. V. Knot Antoni: Dzieje szkolnictwa wojskowego w Polsce. 8⁰, s. 122 + 1 nlb. z 48 ryc. w tekście.

W ubiegłym roku Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie powzięło bardzo szczęśliwą myśl wydawania osobnej serii pomocy naukowych dla szkół średnich z dziedziny historii kultury pt. „Kultura

polska i obca". Powiadamy, myśl bardzo szczęśliwa, ponieważ w stosunku do historii politycznej, rozporządzającej dużą ilością najprzeróżniejszych bibliotek, wypisów, czytanek, tekstów źródłowych, historia kultury, najszerzej pojęta, była na ogół traktowana po macoszemu, znajdowała tylko od czasu do czasu chwilowy przytułek w wydawnictwach poświęconych dziejom politycznym, nie mogąc zdobyć się na własną publikację. A przecież przy tworzeniu kultury historycznej ucznia, w wyrobieniu przywiązania i miłości do przeszłości i zrobienia zeń w ogólności *zoon historicon*, historia kultury potrafi niewątpliwie oddziałać doniośle, kto wie nawet czy nie donioślej, aniżeli historia polityczna. Historia kultury, to jest dzieje zwyczajów i obyczajów, prądów umysłowych i społecznych, religijnych, oświaty itd., kryje w sobie bez wątpienia wiele więcej czynników emocjonalnych, które łatwiej potrafią przemówić do ucznia aniżeli abstrakcyjny obraz rozwoju organizacji państwowych, walk politycznych itd.

Biblioteka kultury polskiej i obcej, której redakcja znalazła się w ręku wytrawnego lwowskiego historyka kultury polskiej złotego wieku, prof. Kazimierza Hartleba, składać się ma wedle zapowiedzi redakcji z trzech serii, które w sumie mają dać uczniowi całokształt środków dla najszerszego zaznajomienia go z przebiegiem rozwoju kultury polskiej i powszechnej, oraz pogłębienia w nim wiedzy w tym zakresie. Złożyć się na bibliotekę mają: 1) monograficzne opracowania poszczególnych zagadnień, względnie epok kulturalnych, 2) wypisy do tych dziejów z odpowiednim komentarzem (nie wiadomo tylko czy mają to być czytanki z celniejszych historyków kultury, czy z wydawnictw źródłowych), 3) albumy ilustracji i atlasy z tekstami objaśniającymi.

Na razie redakcja „Kultury Polskiej i Obcej" w krótkim przeciągu czasu zdołała wypuścić z druku siedem prac monograficznych, w tym sześć pióra lwowskich historyków kultury z prof. St. Łempickim na czele. Zanim przejdziemy do szczegółowego omówienia i rozbioru treści pierwszych pięciu tomików, pragniemy podnieść dodatnie cechy publikacji. Już sama szata zewnętrzna: piękny naprawdę układ graficzny, tak rzadki w wydawnictwach szkolnych, będący wynikiem współpracy redaktora z artystą grafikiem, zgrabny format, czysty druk, odpowiedni, dobry dla oczu krój czcionek (na co tak nieraz mało zważało się w różnych biblioteczkach, odbijanych na lichym papierze, bez interlinii, czcionką zbitą), wreszcie obfity i starannie dobrany materiał ilustracyjny nastrajają przychylnie czytelnika dla tego pożytecznego i pięknego wydawnictwa.

Stronie zewnętrznej dobrze odpowiada na ogół treść wydanych tomów. Tematy są ciekawe i interesujące, wzięte z różnych dziedzin rozwoju kultury polskiej, przy tym nie są zbyt szczegółowe, lecz mają charakter ogólniejszy. Z wyjątkiem tomiku Ł. Charewiczowej, opowiadającej o dziejach kobiety w dawnej Polsce, a więc tematu z historii społecznej i obyczajowej, oraz tomiku A. Knota, dotyczącego rozwoju wychowania rycerskiego i wojskowego, dominują zagadnienia z historii kultury umysłowej. Może w przyszłości przydałyby się pewne tomiki omawiające problemy z historii kultury materialnej, społecznej oraz obyczajowej. Tomiki wydane, z jednym wyjątkiem, ogarniają duże przestrzenie czasu, prze-

ważnie od chrystianizacji Polski po dobę utraty niepodległości, a pewne (St. Łempicki i A. Knot) dociągają opowiadanie po chwilę dzisiejszą.

Również — co trzeba podnieść na korzyść wydawnictwa — przedstawienie tematów jest udatne, opowiadanie żywe, nierzadko barwne i co najważniejsze, przystępne. Krótkie i zwarte, dobrze rozplanowane rozdziały z podaną w nagłówku dyspozycją ułatwiają przyswojenie treści. W końcu, co należy podkreślić, niektóre tomiki mają duży posmak aktualności. Do takich należy przede wszystkim: tomik dra A. Knota, omawiający kształcenie rycersko-wojskowe na przestrzeni wieków, jakżeż żywy i aktualny problem w dzisiejszej epoce konieczności przysposobienia wojskowego narodu, dalej tomik prof. St. Łempickiego, przedstawiający jeden z głównych czynników powstawania kultury duchowej: dzieje opiekuństwa kulturalnego, od przygodnych mecenasów po planowe roztoczenie opiekuństwa nad sztuką i nauką przez państwo. Szerokie perspektywy otwiera również studium doc. Ł. Charewiczowej, kreślące ciekawy obraz życia kobiety polskiej na przestrzeni ośmiu bez mała wieków. Uzupełniają każdy tomik spisy treści i indeksy osobowe, oraz wykazy literatury przedmiotu.

Otwiera „Kulturę polską i obcą" jako tomik pierwszy rzecz doc. Łucji Charewiczowej. Autorka, znana badaczka dziejów miast i mieszczaństwa polskiego, w szczególności lwowskiego, na 90 stronicach w sposób umiejętny, żywy i barwny przedstawiła dzieje kobiety polskiej do końca wieku XVIII. Trzeba dodać, że jest to problem w polskiej nauce historycznej bardzo mało wyświetlony. Autorka miała do dyspozycji tylko piękny wykład syntetyczny St. Kutrzeby pt.: Ideał i życie kobiety w Polsce wieków średnich, studium St. Wasylewskiego pt.: Klasztor i kobieta, wnikliwe rozprawy I. Kotowej o początkach piśmiennictwa kobiecego w Polsce, kilka monografij o panujących względnie o córach królewskich oraz trochę przygodnych szkiców i rozpraw. Poza tym mogła czerpać z kopalni szczegółów, zawartych w syntetycznych pracach A. Brücknera (Dzieje kultury polskiej), St. Bystronia (Historia obyczajów w dawnej Polsce), Wł. Łozińskiego (Życie polskie w dawnych wiekach). Nie zadawalając się tym, autorka sięgnęła do źródeł; w szczególności rozdział o mieszczankach wykazuje duży wkład samodzielnych badań archiwalnych, głównie lwowskich. Umiejętnie też wyzyskała literaturę paremiologiczną, która dostarczyła autorce interesujących szczegółów.

Budowa pracy przedstawia się następująco: Rozdział I podaje ogólny układ życia kobiety polskiej. Ma on charakter syntetyczny: podkreśla głównie cechy roli społecznej kobiety, jej nastawienie praktyczne, upośledzenie prawno-społeczne, akcentuje bierność życiową, wypływającą z uczuciowości religijnej. Rozdziały II do IV poświęcone są życiu obyczajowemu i społecznemu ziemianki, rozdział V omawia życie mieszczanek, rozdziały ostatnie ukazują rozwój życia duchowego kobiety (rozdz. VI — sprawy wychowania, VII — stosunek do zagadnień intelektualnych, VIII — udział kobiety w piśmiennictwie).

Jeśli więc chodzi o tematykę, to Charewiczowa omawia trzy główne kwestie: a) życie obyczajowe, b) społeczne, c) umysłowe kobiety polskiej.

Pod względem struktury społecznej większość rozdziałów (z wyjątkiem jednego, poświęconego mieszczankom) odnosi się do głównej warstwy społecznej, tj. szlachcianek. Ani słowa natomiast nie znajdujemy o życiu chłopek, co uważam za drobny minus pięknego tomiku p. Charewiczowej.

Drugą cechą charakterystyczną opowiadania p. Charewiczowej jest to, że w każdym rozdziale ujmuje dany problem z życia kobiet na całej przestrzeni omawianego okresu. Powoduje to pewne zatarcie linij przewodnich opowiadania o życiu i działalności kobiety polskiej, które przecież inaczej wyglądało w okresie wieków średnich, inaczej w epoce odrodzenia, potem kontrreformacji katolickiej i baroku, a inaczej w końcu w dobie stanisławowskiego rokoka. Na silniejszym podkreśleniu epok kulturalnych tomik p. Charewiczowej niewątpliwie by zyskał. Zwłaszcza odnoszę wrażenie, że np. w epoce odrodzenia wyszłaby dużo wyraźniej rola i znaczenie kobiety polskiej. Okazałoby się, że nie była ona znowuż tak biernym zjawiskiem, jak to przedstawia autorka (która zresztą w rozdziale IV ukazuje kilka ciekawych sylwetek „silnych kobiet“ inaczej baby Heroda). Przewrót w życiu kobiety doby odrodzenia w stosunku do średniowiecza zaznacza się w źródłach bardzo wyraźnie. Podejmuje ona już od połowy wieku XV samodzielne, dalekie wycieczki (w końcu w. XV naliczyłem w Rzymie kilkadziesiąt kobiet polskich, ziemianek i mieszczanek, bawiących w celach dewocyjnych). W XVI stuleciu spotyka się w źródłach wiele pań wysokich rodów, odbywających podróż dla poznania Włoch bądź w celach leczniczych. Nawiązują one stosunki z uczonymi, piszą listy do reformatorów religijnych (np. Kalwina), odgrywają bardzo dużą rolę w ruchu reformacyjnym, wiodą zacięte dyskusje i dysputy religijne (jak np. Radziwiłłowa) z najtęższymi teologami itd itd.

Dążenie do jak największej zwięzłości nie pozwoliło autorce szerzej uwydatnić roli kobiety polskiej w okresię umysłowego odradzania się pod koniec epoki saskiej, np. działalności takiej Franciszki Urszuli z Wiśniowieckich Radziwiłłowej, której swego czasu piękny szkic (pominięty przez autorkę w wykazie literatury) poświęcił St. Wasylewski. Inne względy, głównie natury pedagogiczno-moralnej, nie pozwoliły autorce omówić życia miłosnego kobiet, oraz pierwiastka erotycznego w piśmiennictwie, choć na ten temat istnieją osobne studia (np. M. Brahmera: Petrarkizm w Polsce, itd.).

Tu i ówdzie natrafiamy na drobne usterki rzeczowe. Na s. 30 oczywiście błędna data ślubu Jagiełły; wymieniona na s. 43 jako arianka Malcherowa Zalaszowska, jak dowodzą ostatnie badania historyczne (Sobieskiego), była właściwie judaizantką. Na s. 65 i 73 ma być nie klasztor nowosądecki klarysek, ale starosądecki. Wreszcie wymieniona na s. 82 owa „ciekawa książeczka rękopiśmienna ofiarowana Bonie“ przez Mikołaja Husowczyka — to znany, drukowany współcześnie a potem w zbiorowym wydaniu poezji Husowczyka, poemat o żubrze, napisany pierwotnie z podniety biskupa Erazma Ciołka dla papieża Leona X, a dopiero po tegoż śmierci całkiem przypadkowo przypisany Bonie.

Mamy nadzieję, że piękna rozprawa p. Charewiczowej dotrze nie tylko do rąk uczennic, ale także szerokich warstw polskich czytelniczek.

Doniosły dla tworzenia się i rozwoju kultury polskiej temat przedstawił prof. St. Łempicki. Znakomitego tego badacza kultury polskiej złotego wieku od dawna pasjonowało zagadnienie polskiego mecenatu. Już dziesięć lat temu dał on szczegółowy plan badań nad tym problemem, dalej naszkicował główne rysy mecenatu biskupiego w XVI w., wystawił przepiękny pomnik największemu mecenasowi polskiemu, wielkiemu kanclerzowi Janowi Zamoyskiemu, „polskiemu Medyceuszowi“, a z swego lwowskiego seminarium wypuścił kilka prac z tego zakresu.

Tomik Łempickiego napisany jest z ogromnym znawstwem przedmiotu, stylem pięknym. Cechuje go nadto rzecz druga — umiar w podawaniu faktów z przebogatej skarbnicy mecenatu polskiego. Konstrukcyjnie dzieli się on na dwie części: rozdział wstępny wyjaśnia powstanie opiekuństwa kulturalnego i jego główne fazy od czasów starożytnej Grecji po chwilę dzisiejszą, część druga przedstawia obraz mecenatu kulturalnego w Polsce od czasu pierwszego świadomego mecenasa, Kazimierza Wielkiego. Szerzej zajmuje się jednak autor dopiero mecenatem epoki odrodzenia, jak na to zasługiwał on przez wszechstronność zasięgu i siłę oddziaływania; z wieku XVII omawia głównie mecenat Władysława IV i Jana III Sobieskiego, potem przedstawia wysiłki opiekuńcze braci Załuskich, Stanisława Leszczyńskiego, a zwłaszcza Stanisława Augusta, oraz wybitniejszych magnatów (Czartoryskich). Dużo nowych, cennych, umiejętnie zebranych szczegółów poświęca takim mecenasom epoki porozbiorowej, jak: Adam Jerzy Czartoryski, Tadeusz Czacki, Józef Maksymilian Ossoliński, Seweryn Potocki, Tytus Działyński, Edward Raczyński, a także ofiarności tworzącej się warstwy inteligencji zawodowej, by wreszcie ze wskrzeszeniem Polski wskazać na nowy mecenat — państwa (Fundusz Kultury Narodowej im. J. Piłsudskiego), oraz nie wygasającą ofiarność wielkich dobrodziejów i jałmużników kultury: Bolesława Orzechowicza, Stanisława Henryka Badeniego, Władysława i Jadwigi Zamoyskich, Leona hr. Pinińskiego, Tadeusza Stanisława Wróblewskiego, Bogdana Hutten-Czapskiego. W zapale może czasem prof. Łempicki zbyt szeroko pojmuje działalność mecenasowską. Tak np. odnoszę wrażenie, że żywe starania Mikołaja Radziwiłła Czarnego około zakładania drukarń, łożenia na druk książek (przekład pisma św.), tworzenia szkół, wypływały więcej z jego gorliwości różnowierczej aniżeli z prawdziwie mecenasowskiego pociągu. Trudno by też było zaliczyć w poczet mecenasów Stanisława Kostkę Potockiego li tylko na tej podstawie, iż był on urzędowym kierownikiem oświaty w Księstwie Warszawskim i Królestwie Kongresowym, gdyby się nie wzięło pod uwagę np. jego prac zbieraczych we Włoszech [1]. Nie każde też przypisanie przez pisarza utworu jakiejś osobie świadczy, że była ona mecenasem. Dedykacja książki czy poemaciku była w pierwszym rzędzie przedsięwzięciem handlowym (dość zresztą ryzykownym), miała ona na celu pozyskanie odpowiedniej sumy na pokrycie kosztów druku oraz trudu pisarskiego, co zresztą, jak wiemy z wynurzeń ówczesnych pisarzy, nie zawsze wyrównywało wyłożone pieniądze.

---

[1] T. Mańkowski, O poglądach na sztukę w czasach Stanisława Augusta (Prace Sekcji hist. sztuki i kultury Tow. Nauk. we Lwowie, t. II, z. 1, s. 34—5, 38, 66).

Wszystko to są nieliczne drobne punkty sporne w pięknym opracowaniu całości przedmiotu. Wykład, przynoszący kapitalne, prawdziwie żywe sylwety naszych mecenasów kultury, wprowadza przy tym szereg momentów uczuciowych, zakończonych podniosłym apelem do młodocianych czytelników o obowiązku czynnego wspomagania rozwoju kultury narodowej, „bez której — jak słusznie autor zaznacza — naród, choćby najbardziej wysportowany i najzasobniejszy w dobra materialne, jest zawsze jak człowiek bez duszy“.

Tomik trzeci przynosi J. Skoczka: „Stosunki kulturalne Polski z Zachodem w XV w.“. Stulecie to niewątpliwie przedstawia w dziejach kultury polskiej charakterystyczne zjawisko jako epoka, w której po raz pierwszy nawiązuje się żywszy i stalszy kontakt z Zachodem Europy, oraz następuje wyraźne zbliżenie się do ideałów kulturalnych świata łacińskiego. Jest to przecież epoka wielkich soborów, licznych polskich podróży i studiów za granicą, era rozkwitu kultury miejskiej, w którym dominował napływowy żywioł germański, epoka w końcu działalności humanisty włoskiego F. Kallimacha i początków odrodzenia w Polsce. Niewątpliwie bardziej istotne i więcej godne opracowania byłyby stosunki kulturalne, łączące nas z Zachodem w pełni epoki Odrodzenia, tj. w wieku XVI i pierwszej połowie w. XVII, czy epoce stanisławowskiej. Sam autor stwierdza to zresztą w konkluzji: „stosunki kulturalne Polski z zagranicą, ze światem południowym i zachodnim, nie zdołały jeszcze w XV w. zmienić naszego kulturalnego życia“.

Obraz tych stosunków w ujęciu dr Skoczka wychodzi dość ubogo. Autor pominął zupełnie ożywione związki kulturalne z Węgrami (z J. Hunyadym, Maciejem Korwinem, biskupem Vitezem), wyeliminował całkowicie tak istotny problem, jak zagadnienie studiów polskich w uniwersytetach obcych. Nie dowiadujemy się nic o pobycie np. Pawła Włodkowica w Padwie, Jana Ostroroga w Erfurcie i Bolonii, gdzie sprawował godność rektora uniwersytetu, o podróży Jana Długosza, o naukach M. Kopernika w Bolonii i jego wykładach w Rzymie, o studiach Piotra Tomickiego w Lipsku, Bolonii i Rzymie itd. Studia ks. J. Fijałka (Polonia apud Italos scholastica, Dominus Bartholus), Kutrzeby (Polacy na studiach w Paryżu), Kota, i in. rzecz by autorowi ułatwiły. Nie zatroszczył się też autor o pewne wybitne postacie, które w tym stuleciu odwiedziły Polskę, jak Francesco Filelfo, Bessarion, Pomponio Laeto, pominął zagadnienie związków w zakresie sztuk plastycznych (Wit Stwosz, Piotr Vischer), lekko przeszedł do porządku nad międzynarodowym znaczeniem w tym czasie Uniwersytetu Krakowskiego, który przecież kształcił największe postaci niemieckiego humanizmu(K. Celtes, Jan Aventinus, Henryk Bebel i in.). Istniejące na ten temat prace nasze i obce pozwalały z łatwością przedstawić ten problem.

Pewne fakty wymagają sprostowania. A więc, że za Bolesława Chrobrego działali w Polsce cystersi (sprowadzeni do Polski w wieku XII). Nie od Jadwigi datować należy pojawienie się nowych prądów, ale od Kazimierza Wielkiego, wyraziciela nowoczesnych dążeń politycznych, pełnej suwerenności państwa i nowych idei kulturalnych. Nie przeceniałbym wpływu Uniwersytetu Praskiego na odnowienie Uniwersytetu Krakow-

skiego, skoro wiadomo, że wszyscy ci pierwsi profesorowie, przybysze z Pragi, byli pochodzenia polskiego. W charakterystyce F. Kallimacha znajdujemy dużo przesady; trudno brać poważnie powiedzenie, że proza jego prześcigała Cycerona, albo że imitował on „muzy helleńskie". Podobnie wiadomość o zapłodnieniu Modrzewskiego ideałami politycznymi Kallimacha polega chyba na nieporozumieniu: wszak autor dzieła „De republica emendanda" stanowił antytezę Kallimacha, prekursora machiawelizmu. Polemika Pawła Włodkowica z Falkenbergiem winna być oparta na nowym wyczerpującym przedstawieniu ks. J. Fijałka[1]. Pewnego wycieniowania wymagałaby też wiadomość, jakoby „niewątpliwie Polska przez swego delegata (P. Włodkowica) rzuciła w świat zachodni po raz pierwszy myśl o prawach do życia pogan, w czym znacznie wyprzedziła epokę" (s. 48), skoro z niedawnych badań G. Agostiego wiadomo, że wywód Włodkowica oparty był na doktrynie kanonistów włoskich (Zabarelli). Czy odrębność kulturalna Polski XV w. miała być „sprawdzianem naszego stanowiska mocarstwowego w sferze kultury" — śmiem wątpić. Niepotrzebny też pewien patos, wzięty z K. Morawskiego w rodzaju: „epoki przełomu bardzo często piętno tragizmu wyciskają na jednostkach ludzkich", „spełniło się przeznaczenie dziejowe nad średniowieczną Polską".

Uderza też częste niewłaściwe użycie przymiotnika stylowy, a więc „cechy stylowe", „stylowy wyraz", „w sposób bardzo stylowy", nawet „stylowa żądza" (!), także „klasyczny humanizm". Mylna w końcu definicja humanizmu jako „prądu życiowego i literackiego".

Tomik czwarty zawiera przystępne przedstawienie rozwoju dziejopisarstwa polskiego do końca w. XVIII, w opracowaniu dra Br. Nadolskiego. Pożytek dla szkoły z tego tomiku będzie niewątpliwie duży. Wszak rozporządzaliśmy dotychczas tylko zarysem historiografii średniowiecznej w opracowaniu Jana Dąbrowskiego we wstępie do „Bitwy Grunwaldzkiej" J. Długosza w Bibliotece Narodowej. Nadolski przebiegłszy po krótce główne płody dziejopisarstwa średniowiecznego zatrzymuje się dłużej przy Długoszu, kreśli warunki rozwoju historiografii epoki odrodzenia, oraz omawia czołowych jej przedstawicieli, by w końcu na niecałych dziesięciu stronicach dać obraz dziejopisarstwa w. XVII i XVIII. Mam wrażenie, że temu ostatniemu okresowi należało poświęcić nieco więcej miejsca. Przy tym kto wie, czy nie powinno się złączyć dziejopisarstwa pierwszej połowy wieku XVII (St. Łubieński, St. Kobierzycki, P. Piasecki) z epoką odrodzenia w jeden rozdział, boć przecież wszystko to są historycy piszący według kanonów teorii dziejopisarstwa humanistycznego. Chętnie byśmy też coś więcej dowiedzieli się np. o Joachimie Bielskim. Należało wspomnieć o St. Hozjuszu, jako pierwszym polskim humanistycznym żywotopisarzu, autorze „Vita Tomicii", — albo o najwybitniejszym dziejopisarzu epoki saskiej tzw. Anonimie Otwinowskim.

W jasnym i treściwym, trochę gawędziarsko ujętym opowiadaniu Nadolskiego sprostować należy kilka drobnych szczegółów: „Teki Gór-

[1] Dwaj dominikanie krakowscy: Jan Biskupiec i Jan Falkenberg. Księga pam. ku czci O. Balzera. Lwów 1925, t. I.

skiego“ nie są jednoznaczne z „Acta Tomitiana“; o wypisach metrykalnych dla Paprockiego w ścisłym słowa znaczeniu mówić nie można, skoro metryki kościelne jeszcze wówczas nie istniały. Sarnickiego: „Annales“ napewno powstały z natchnienia Batorego, jak świadczy dokument uposażeniowy dla tegoż historyka w t. V „Kodeksu dyplomatycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego“. Nie jestem historykiem sztuki, ale mam wrażenie, że portret St. Orzechowskiego, wnosząc ze stroju, jest wizerunkiem jakiegoś księdza z w. XVIII.

Piąty z kolei tomik poświęcony jest przedstawieniu dziejów szkolnictwa wojskowego w Polsce. Autor jego, dr A. Knot, znany badacz dziejów naszego szkolnictwa, pisał już na ten temat przed laty (Z przeszłości szkolnictwa wojskowego w Polsce, Przyjaciel Szkoły 1928). Obecnie rzecz pogłębił doprowadzając obraz jego do wybuchu wielkiej wojny. Mamy więc najpierw barwnie przedstawione wychowanie rycerskie w Polsce średniowiecznej, następnie dążenia do stworzenia szkoły rycerskiej w ciągu wieku XVI i XVII, — tu może należało dodać ustęp o kształceniu młodzieży szlacheckiej w zagranicznych akademiach rycerskich oraz o wykładach w zakresie teoretycznej znajomości sztuki wojskowej w Akademii Krakowskiej w w. XVII i XVIII, — i działalność Akademii rycerskiej St. Leszczyńskiego w Lunevìlle. Szeroko zwłaszcza i ze znawstwem przedmiotu zajmuje się autor rozwojem Korpusu Kadetów w Warszawie oraz szkolnictwem wojskowym w dobie Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kogresowego, wykazując nie tylko wielkie ich znaczenie w przygotowaniu kadr oficerskich, ale także niezwykle silne promieniowanie moralne. Wreszcie w dwóch ostatnich rozdziałach omawia autor szkolnictwo wojskowe w epoce wielkiej emigracji (szkoły w Genui i Cuneo), oraz odradzanie się polskiej myśli wojskowej w ramach Związku Strzeleckiego i Polskich Drużyn Strzeleckich.

Rzecz napisana żywo, zajmująco i przystępnie powinna trafić nie tylko do szkół ogólnokształcących, ale także znaleźć się w ręku żołnierza polskiego. *Henryk Barycz*

Tyrowicz Marian dr. Narodziny nowożytnej kultury europejskiej. Lwów 1938. Wydawnictwo Księg. St. Malinowskiego (Biblioteczka licealna nr 3), s. 73.

W książeczce swej dr Tyrowicz daje przede wszystkim krótkie ogólnikowe określenie kultury, raczej terminu niż pojęcia, omawiając możliwości ujmowania jej w różnych chronologicznych etapach i geograficznych zasięgach, przy czym podkreśla „najpotężniejsze znaczenie“ kultury europejskiej w ramach lat 1492—1789. Następnie wylicza autor czynniki przełomu kulturalnego, „narodzin“ nowożytności i przedstawia je w poszczególnych rozdziałach. Są to więc: nawrot do antyku, humanizm, rozwój nauk doświadczalnych, renesans w sztuce, odkrycia geograficzne, reformacja i kontrreformacja. W treści dotyczącej epoki odrodzenia, która jest głównym tematem książeczki, trzyma się autor na ogół poglądów, wyrażonych przez J. Burckhardta w jego dziele „Kultura Odrodzenia we Włoszech“, wymienionym kilkakrotnie i gorąco poleconym w spisach lektury dla młodzieży, podanych po każdym większym rozdziale. Tylko że szczupłe rozmiary

książeczki, 2 arkusze dość dużego druku, nie pozwoliły dr Tyrowiczowi na obszerniejsze przytoczenie konkretnego materiału do omawianych zagadnień, tak że często poza nazwiskami autorów czy badaczy lub ogólnym zdaniem, dotyczącym jakiejś cechy omawianych zjawisk, niewiele co więcej mógł zmieścić w odnośnych rozdziałach swej broszurki. Znać też na niej pośpiech, styl bowiem nie jest tak wygładzony, jakby mógł tego dokonać dr Tyrowicz, znany ze swych prac dydaktycznych. Zdarzają się też niejasności, co jest niepożądane zwłaszcza w trudnych dla młodzieży tematach, np. w ustępie mówiącym o zmianie metod pracy naukowej (s. 33), o konsolidacji żywiołów katolickich (s. 70) itp. Brak czasu znać też w korekcie, chochlik drukarski spłatał bowiem kilka figlów, np. puszczając płazem zastąpienie Bonifacego VIII przez VII (s. 10), możność nazwania oszustwa krytyką tekstów (s. 14), przestawienie terminów terrakoty i majoliki przy ich wyjaśnieniu (s. 41) itp. Te drobiazgi jednak nie ciążą na lekturze i nie one budzą refleksje dydaktyczne na temat, opracowań dla młodzieży. Przy omawianiu bowiem tego tomiku wydawnictwa księgarni Malinowskiego powstaje kwestia natury ogólniejszej, kwestia celowości podobnych wydawnictw.

Praca dr Tyrowicza ukazała się jako nr 3 „Biblioteczki licealnej“, a więc przeznaczonej dla młodzieży studiującej historię w szkole w myśl określonych zasad czy pragnień programu. Krótko można by je streścić jako walkę z werbalizmem i zaprawę do myślenia historycznego. Z tego punktu widzenia powinno by się oceniać każdą licealną lekturę dla młodzieży. Omawiana książeczka nasuwa pytanie, czy może nie stać się werbalnym np. przedstawienie na $3^1/_2$ stroniczkach humanizmu w literaturze włoskiej od Petrarki do Torkwata Tassa, albo na 2 — przełomu w poglądach na świat i przyrodę, gdzie autor wychodzi od sposobów wyjaśnienia wszystkiego w średniowieczu mocą nadprzyrodzoną, porusza dalej sprawę ruchu badawczego, laicyzację nauki, zmianę metod pracy naukowej, wreszcie mówi o badaczach od Kuzańczyka do Giordano Bruno. A co konkretnego może dać uczniowi rozdział o renesansie w sztuce od okresu „Prymitywu“ do „Doby schyłkowej“ na 12 stronach bez jednej ilustracji?

Na te i tym podobne wątpliwości można by odpowiedzieć, że prawdopodobnie nie leżało w zamierzeniach autora wzbogacanie wiadomości ucznia w dziedzinie humanizmu, odkryć geograficznych czy kontrreformacji i dlatego trzymał się w tych i innych rozdziałach mniej więcej podręcznikowego ujęcia tematu, może z dodatkiem kilku szczegółów, z tytułu bowiem książki wynika, że tematem jej było zagadnienie genetyczne i na ten genetyczny związek między wyszczególnionymi czynnikami a charakterem kultury nowożytnej może miała być zwrócona uwaga ucznia. Lecz autor nie stawia tego związku jako problemu, który uczeń ma rozwiązać, ani sam nie podaje wniosków w gotowej formie, jeśli nie liczyć rozdziału o kontrreformacji, gdzie wspomina o decydującym wpływie działalności jezuitów na rozwój kultury nowożytnej (s. 70). Nowożytna kultura europejska nie jest zdefiniowana nawet w swych cechach zasadniczych ani w punkcie wyjścia, ani w syntezie rozważań. Liczyć na młodzież, że sama bez kierownictwa autora książeczki zagadnienie przemyśli, to wymagać od niej zbyt

wiele, tym bardziej, że są utrudnienia, np. czas „narodzin“ kultury, czyli istnienia czynników przełomu, obejmuje prawie cały — według wskazówek wstępu — okres trwania kultury nowożytnej. Jak sobie z tym uczeń poradzi?

W wyniku więc analizy książeczki dr Tyrowicza z punktu widzenia jej konstrukcji pozostaje otwarte pytanie, czy należy przeznaczać dla młodzieży licealnej prace, które na skutek takich czy innych warunków swego powstawania, jak np. brak miejsca i czasu, nie mogą służyć za wzór jasnego i ścisłego przeprowadzenia zagadnienia historycznego jako przykładu myślenia formalnego, ani też wydatnie nie zwiększają konkretnej wiedzy młodzieży w dziedzinie historii. — Odpowiedź na pytanie o zadaniach lektur licealnych musi kierować wyborem tematów do ich opracowań. Temat wybrany przez dr Tyrowicza jest chyba po prostu zbyt głęboki i nadmiernie obszerny dla małej niedbale wydrukowanej broszureczki wydawnictwa księgarni Malinowskiego. *H. Mrozowska*

B u r c k h a r d t J a k u b: Kultura Odrodzenia we Włoszech, przełożyła Maria Kreczowska, wstępem zaopatrzył Zygmunt Łempicki... wydanie drugie. Warszawa 1939, Wydawnictwo J. Przeworskiego, s. XXX + 604.

Ukazało się obecnie nowe wydanie B u r c k h a r d t a: „Kultury Odrodzenia“, które jest dosłownym przedrukiem wydania z r. 1930 w nakładzie Krakowskiej Spółki Wydawniczej. Znakomita książka ma już swoje dzieje, była też przedmiotem szczegółowych omówień i rozważań. Nie tylko bowiem w badaniach nad renesansem stanowiła swego rodzaju przełom, ale zrodziła nowy kierunek zwany renesansyzmem, a który jest pewnego rodzaju objawem historyzmu.

W przyszłym roku obchodzić będziemy 80-lecie wydania pierwszego (40-letnia rocznica śmierci wielkiego dziejopisarza i myśliciela minęła nawet bez zasłużonego echa). Było ono zjawiskiem rewelacyjnym. Pozostawiając obszerniejsze omówienie poruszonych obecnie kwestii do innej okoliczności, pragniemy tylko krótko zaznaczyć, iż nawrót do epoki odrodzeniowej nastąpił w wieku Oświecenia u takich myślicieli, jak Voltaire, Tiraboschi, Fabroni, później Roscoe, Ruhmors, Leo, Schnaase, wreszcie Ranke. Wielki historyk zdawał sobie sprawę z trudności, jakie nastręczało badanie tej żywej epoki. Stąd płynął jego sąd, iż... „sławę przynoszącym byłby zamiar zbadania wszechstronnego tych przemian w całej ich rozciągłości. Ale któż odważy się opisać s t a w a n i e s i ę“. Jedynie przez porównanie poezji rycerskiej XIV w. z utworami Pulciego stwierdzał (Zur Geschichte der italienischen Poesie), jak „z maniery wieków średnich nowy świat wychodził“.

Dopiero szósty dziesiątek w XIX przyniósł, nawet może nie oczekiwaną zmianę. W r. 1859 wystąpił V o i g t z kapitalnym dziełem: Wiederbelebung des klassischen Althertums..., w którym wykazywał, jaki wpływ wywarła starożytność na życie uczone Italii. Mianuje je humanizmem a samej epoce wyznacza swoiste, samodzielne stanowisko. Dzieło Voigta

omawiało jedną tylko stronę życiową: literacko-uczoną. W rok później Burckhardt ogłosił „Die Kultur der Renaissance in Italien". Choć autor skromnie nazwał dzieło tylko „próbą", to jednak wywarło ono, jak żadne inne, wpływ decydujący na poznanie i zrozumienie pojęcia człowieka nowożytnego i jego światopoglądu. Podejście do zagadnienia było zgoła inne jak u Voigta. Burckhardt, wybitny historyk sztuki, choć z powołania, fachu i prac pierwszych zawodowy historyk, miał za sobą liczne podróże do Włoch i wydanego Cicerone. Zrozumiałe zatem, iż ze sztuki, najwyższej siły tych czasów skierował się na całość historycznego życia. Przy niesłychanie wszechstronnym a zarazem głębokim badaniu odkrywał on pierwiastki „nowe" (moderne), jako „opanowujące i ożywiające" tamte czasy. Część pierwsza zawiera podstawy kultury odrodzenia, druga kreśli jej znamienne przejawy. Zdaniem Burckhardta kultura nowoczesna wywodzi się z Włoch a Włosi są „pierworodnym narodem nowoczesnym". Wielkość samej epoki wyrastała z połączenia dwóch światów: 1) narodowego ducha włoskiego, 2) starożytności (do tego dołączało się jeszcze wyswobodzenie się z więzów średniowiecznych zapatrywań i idei). Z powyższego naśladownictwa idzie rozwój na wszystkich polach. Nowa kultura jest dziełem pewnej warstwy społecznej, arystokratycznej, która musiała dla zrealizowania wielkich zamierzeń stworzyć własny język, literaturę, obyczaje, sztukę. Tak wielki „arcykapłan" Odrodzenia stwarzał zgoła rewelacyjny pogląd naukowy, ale i co charakterystyczniejsze — specyficzny światopogląd. W jego rękach, jak zaznaczono (H. Trog.) historia stawała się życiem.

W historiografii zajmuje Burckhardt swoje właściwe miejsce. Jest on typowym antigenetykiem. Nie bada i nie dochodzi genezy zjawisk, uważając taki proceder za bezcelowy. Jest zwolennikiem i przedstawicielem kierunku — opisowego ujmowania zjawisk. Owe zjawiska stara się nawet sprowadzić do pewnych formuł. W jego przedstawieniu nie widać zgoła momentów chronologicznych — uwzględnia jeno systematykę. Nie obce mu są oryginalnie stwarzane wyobrażenia i pojęcia na kanwie materiału źródłowego. Słusznie mianowano go historykiem-artystą a nie uczonym „sensu stricto". W źródłach (których wagę tak bardzo doceniał) doszukiwał się swoistej treści, którą następnie na swój sposób formował. Stąd tak ogromną rolę odgrywa pierwiastek fantazji. „Historia — jak się wyrażał — jest dla mnie zawsze jeszcze przeważnie poezją; jest dla mnie szeregiem najpiękniejszych malarskich kompozycji". Z takich zapatrywań już konsekwentnie wypływało jako zadanie historyka ...„pielęgnowanie i utrzymywanie daru podziwu". Stanowisko Burckhardta było nie tylko szczerym uzewnętrznieniem jego zapatrywań, ale pokrywało się także i z tendencjami współczesnej nauki. Kiedy i ona w zakresie historii wysunie zgoła oryginalne (choć krótkotrwałe) postulaty i zasady szukania praw rządzących dziejami, a to w celu zdobycia dla wiedzy historycznej miana i stanowiska prawdziwej nauki — poglądy Burckhardta poza szeregiem innych powodów, znajdą się w ogniu dużej krytyki. Wyjdą one — jak zobaczymy — zwycięsko!

Książka Burckhardta zdobyła sobie zasłużoną poczytność. Co ciekawe, iż jedynie tylko dwa pierwsze wydania z r. 1860 i 1869, stanowiły

pewne zainteresowanie dla autora. Dalsze w opracowaniu głównie Ludwika Geigera leżały właściwie poza kręgiem jego uwagi. Objętość każdego wydania rosła na skutek nowych dodatków, uwzględnienia ukazującej się literatury naukowej w zakresie opracowań i źródeł. Rosły zwłaszcza przypisy i annexy. Dość przytoczyć dla przykładu, iż wydanie 4 liczyło stron 636, wydanie 7 — 744, wydanie 8 — 787, po czym 5 dalszych. Właściwie, choć za życia autora dokonywały się za jego zgodą — (bez żadnej kontroli), zniekształciły one wydanie pierwotne. Sam autor uważał je za wystarczające, zgoła miarodajne; był przeciwnikiem rozszerzenia czy uzupełnienia. Dlatego wydania najnowsze — między nimi i polski przekład — opiera się na pierwotnym wydaniu.

Jak wiadomo poglądy Burckhardta zgoła fascynujące, nawskróś oryginalne panowały niepodzielnie w nauce bez żadnych zgoła zastrzeżeń do roku mniej więcej 1885. Dopiero prace: Gebharda: „La Renaissance italienne...“, „La théorie de Jacob Burckhardt“, zwłaszcza Thodego H.: „Franz von Assizi und die Anfänge der Kunst der Renaissance in Italien“, wreszcie ucznia wielkiego mistrza C. Neumanna: „Die Byzanthinische Kultur und Renaissancekultur“, wnoszą powiew krytycyzmu w postaci całego szeregu zastrzeżeń. Stają oni na stanowisku, iż starożytność dla rozwoju renesansu odegrała rolę tylko podrzędną. Przykładem kultura bizantyjska, która mimo oddziaływania starożytności tak bardzo żywego, przeszła w zupełną martwotę i wyjałowienie.

Czasy odrodzenia nie stanowią dla siebie jakiejś zamkniętej i odciętej od czasów wcześniejszych epoki, lecz są dalszym ciągiem średniowiecza. Rafael i Michał Anioł to tylko kontynuacja Dantego i Franciszka z Asssyżu. Renesans włoski jest tylko częścią ogólnego dążenia do indywidualizmu, „najdelikatniejszym kwiatem Odrodzenia“. Zamiast rozłamu między tymi dwoma epokami winna zapanować zgoda. W miejsce przeciwieństw niechaj wejdą zmiany uwarunkowane samymi tylko czasami. Natomiast uwidoczni się pokrewieństwo zasadniczych podstaw poglądowych. Wieki średnie są przecież pełne rysów Odrodzenia, wszystko tam nowym nie jest, tylko przetrawianiem dawnych pierwiastków. Rozstrzygającej odpowiedzi może udzielić badanie rozwoju poszczególnych teorii od jednej generacji do drugiej, od Villaniego do Leona Brui, Macchiavella, Guiccardiniego itd. Takie studium wykaże dopiero: w czym leży to nowe! Jeżeli chodzi o urabianie pewnych poglądów, w następstwie konstruowania syntezy, to Burckhardt zdaniem krytyków bardzo sobie sprawę uprościł. Przejął mianowicie pewne schematy dla renesansu jako zjawiska jednolite a zarazem skończone, tymczasem sprawa jest bardziej skomplikowana. Spotykamy tak częste odchylenia, przejścia, podobieństwa a i zamieszania; one bardzo utrudniają udzielenie odpowiedzi na postawione sobie pytania, stwarzają niemożność opisu człowieka Odrodzenia.

Ostatnio duży rozgłos uzyskały poglądy uczonego holenderskiego Huizingi J.: „Herbst des Mittelalters — Wege der Kulturgeschichte“. Jego zdaniem w średniowieczu na plan pierwszy wysuwają się pierwiastki ogólne i sprzeczne. W renesansie natomiast — indywidualne, przede wszystkim osobowość człowieka (stanowi ona tylko jeden rys). Zasadnicze cechy kultury średniowiecznej, tj. pojęcie stanowe, służby i zależności, czci rycer-

skiej wyżej nawet stoją w średniowieczu. Renesans je przyjmuje lub nawet umniejsza. Schemat periodyczny wygląda u Huizingi w ten sposób, iż między kulturę średniowiecza a czasy nowożytne niejako klinem wchodzi renesans. Stanowi on nie nagły przewrót, lecz raczej uderzenie licznych fal w dawne łożyska średniowiecza. Z uczonych polskich sekundował poglądom anti-burckhardtowskim niedawno zmarły znąkomity uczony Wilhelm Bruchnalski. W swych wywodach (głównie wykładach) podnosił charakterystyczny dla czasów średniowiecza a nie tylko renesansu uniwersalizm, w tylu uwidoczniony przejawach. Typ wszechstronny (l'uomo universale) wywodził z rzymskiego „vir bonus“, który znowuż tak silnie już występował w czasach średniowiecznych. Przykładowo podane argumenty doskonale uzupełniają wypowiedzenia się uczonych zagranicznych.

Przez długie lata prowadzona kampania i dyskusja na poruszane zagadnienia mimo siły argumentacji, nagromadzenia tak bardzo ważkich dowodów (podaliśmy je w bardzo ograniczonym, raczej przykładowym zakresie) nie zdołała obalić syntezy Burckhardta. Nowego tak kunsztownego i precyzyjnie ujętego gmachu nikt po nim zbudować nie zdołał. A przede wszystkim nikt nie stworzył dzieła, które by dostarczało takiej pełni problemów, w znakomitym i porywającym przedstawieniu, które by mogło i umiało zmuszać do ciągłego studium i rozważań, jak właśnie „Kultura Odrodzenia“. Cała tajemnica tkwi w jego charakterze i wartości. Jest bowiem prawdziwym arcydziełem literatury historycznej. Stąd z radością witamy nowe wydanie, tym bardziej, iż przed laty trzema ukazało się kompletne wydanie całej spuścizny naukowej Burckhardta w trzynastu tomach. Przekład poprzedza znakomite studium prof. Z. Łempickiego o Burckhardzie. *Kazimierz Hartleb*

Zieliński Tadeusz: Świat antyczny. Cz. I Starożytność bajeczna (1930), 4 nlb. + 464 + 8 nlb.— Cz. II Grecja nieniepodległa (1933), s. 4 nlb.+377+3 nlb. — Cz. III Rzeczpospolita rzymska (1935), s. 4 nlb. + 502 + 6 nlb. — Cz. IV Cesarstwo rzymskie (1938), s. 4 nlb. + 534 + 6 nlb. — Warszawa 1930—38, Tow. Wydawnicze. — Wydawnictwo J. Mortkowicza.

Dać na niespełna dwu tysiącach stronic sporego formatu obraz świata grecko-rzymskiego, obraz zrozumiały dla szerokich sfer niefachowców, a zwłaszcza dla młodzieży, — to w dzisiejszych czasach zanikającej znajomości antyku i odwrócenia się od źródeł kultury europejskiej czyn naprawdę doniosły. Swoje zamierzenia popularyzacyjne wyjawił Zieliński w „Posłowiu“ części I, pisząc, że jego „celem (jest) pierwsze zaznajomienie publiczności, a przede wszystkim młodzieży, ze światem starożytnym“. Ażeby zamierzenie to zostało urzeczywistnione, stworzony przez autora obraz musi być piękny, a więc sugestywny, oraz prawdziwy, aby spełniać swe zadanie kształcenia czytelników. Czy jest takim?

Jeżeli chodzi o jego piękno, o walory czysto literackie, to zaznaczamy od razu, że „Świat antyczny“ jest arcydziełem. Tadeusz Zieliński jest nie tylko wielkim uczonym, ale jest również pisarzem wysokiej klasy. Sprawy

kompozycji, plastyki narracyjnej, operowania kontrastami, pointami i innymi środkami techniki literackiej — wszystko to jest w ręku Zielińskiego cudownym, a posłusznym narzędziem. Toteż, mimo pewnej ilości usterek językowych, wszystkie cztery tomy czyta się z niesłabnącym zajęciem, niczym najbardziej pasjonującą powieść.

A prawda histqryczna? O stosunku jej do legendy w dziele Zielińskiego, tej legendy, której racji bytu tak wymownie broni autor, pisano już dość wiele w recenzjach ze „Świata antycznego". Zanim zajmiemy się tą sprawą, wyeliminujemy wprzód Część I, tj. mitologię grecką, jako obcą z natury rzeczy omawianemu zagadnieniu. „Starożytność bajeczna" nie zawiera tradycyjnej wersji mitologii helleńskiej. Czytelnik, oczekujący np. opowiadania o przysłowiowej „pięcie Achillesowej", czyta ze zdumieniem na s. 390, że najdzielniejszy z Greków zginął ugodzony strzałą w pierś. Ale bo też, według wyjaśnienia samego autora, źródłami przedstawionej tu mitologii są przeważnie dramaty trzech wielkich tragików attyckich, i to dramaty zaginione, a zrekonstruowane co do swej treści przez Zielińskiego. Książka zyskała przez to na oryginalności, ale straciła nieco na wartości dydaktycznej.

Trzy następne tomy wkraczają w historię — wprawdzie, jak zobaczymy, gęsto przeplataną legendą, — ale to już nie świat bajki. A więc najpierw dzieje Grecji niepodległej od najazdu Dorów do Aleksandra Wielkiego, potem — w III części — Rzym republikański, poprzedzony legendami o okresie królewskim, wreszcie tom IV, obejmujący epokę cesarską, od Augusta do upadku państwa zachodnio-rzymskiego. Zasadniczą różnicą między tomem greckim (cz. II) a oboma tomami rzymskimi jest o wiele większa obfitość opowiadań z dziedziny kultury w „Grecji niepodległej", niż w obu częściach następnych, gdzie dominuje natomiast historia polityczna. Różnicę tę wyjaśnia sam autor tym, że „Grecja w daleko większym stopniu niż Rzym była macierzą naszej kultury". Za to w tomach rzymskich przedstawia Zieliński dokładnie powstanie, rozkwit i rozkład „Imperium Romanum", nie zaniedbując stosunków społecznych, gospodarczych oraz kulturalnych tego imperium, którego idea przeżyła starożytność, trwała w wiekach średnich i dłużej, a dzisiaj odradza się bujniej niż kiedykolwiek. W ten sposób Zieliński, wierny swej kardynalnej zasadzie, że „antyk winien być dla nas nie normą, lecz nasieniem", doszukuje się zawsze przede wszystkim tych nasion, które okazały się najpłodniejsze dla potomności.

Ale powróćmy do postawionego już pytania, jak przejawia się w „Świecie antycznym" stosunek Zielińskiego do prawdy historycznej. Dotychczasowi recenzenci tego dzieła, uznając zgodnie jego wysoką wartość, zaznaczali jednak, że autor korzystając ze źródeł historycznych, nie zawsze odnosi się do nich z dostatecznym krytycyzmem; że wskutek tego przyjmuje bez zastrzeżeń tradycję literacką, która ma często tendencje „bronzownicze", jak to się okazało najlepiej na postaci Brutusa; że element biograficzno-anegdotyczny zyskał zbyt wielką przewagę nad faktami dziejowymi; że — słowem — legenda zanadto równouprawniła się u Zielińskiego z historią. W zastrzeżeniach tych jest sporo słuszności. Nie zapominajmy jednak o silnie przez samego autora podkreślonym charakterze

popularyzacyjnym „Świata antycznego“. Ten charakter zwalnia go całkowicie od przeprowadzania rewizji historycznej w rodzaju np. prof. Górki, a nawet od zbyt krytycznego stosunku do źródeł. Co więcej, w „Posłowiu“ części II pisze Zieliński wyraźnie, że daje tu „szereg historycznych i kulturalno-historycznych szkiców ze szczególnym uwzględnieniem legendy historycznej“. I występuje teraz z gorącą apologią tej legendy.

Zdaniem jego, usunięcie legendy z obrazu dziejów nie czyni tego obrazu prawdziwym, lecz jedynie suchym, nudnym i niesugestywnym. O ileż słuszniejsza jest — powiada Zieliński — zasada Goethego, że „najlepszym owocem historii jest entuzjazm, który ona budzi“. A entuzjazm tworzy właśnie legenda przez swoje piękno. Dlatego odbieranie jej młodzieży uważa autor za zbrodnię pedagogiczną. Przy tym jednak rozróżnia (za Harnackiem) „legendę prawdziwą i kłamliwą“, uznając oczywiście tylko pierwszą. Tu jednak czytelnik radby się dowiedzieć, według jakiego kryterium czyni Zieliński to rozróżnienie. Na to pytanie odpowiedzi nie znajdujemy. Czytamy natomiast oświadczenie autora, iż tym, którzy zarzucą mu z tego powodu „brak krytyki“, odpowie, że rzecz ma się wręcz przeciwnie: jego hasłem jest — krytyka krytyki! I nic nie poradzimy: mimo, że hołdowanie legendzie historycznej wprowadziło element „bronzowniczy“ w odniesieniu do tej czy tamtej postaci, tego czy owego szczegółu, jednak ogólny obraz świata antycznego wypadł nie tylko pięknie, ale i prawdziwie. Stało się to dzięki genialnej intuicji twórczej Zielińskiego, który może naprawdę posiadł tajemnicę odróżniania legendy „prawdziwej“ od „kłamliwej“... Głębia spojrzenia historycznego, rzetelna historiozofia, wspaniałe konstrukcje syntez i kapitalne charakterystyki ludzi — wszystko to coraz bardziej zdumiewa, im dalej posuwamy się w lekturze. Ostatni zaś tom, „Cesarstwo rzymskie“, jest arcydziełem.

Oczywiście, nie brak w „Świecie antycznym“ tez i teorii, które Zieliński od dawna głosi i które wywołały liczne polemiki. Mam tu na myśli pewne poglądy religiologiczne, jak ten, który uważa religię antyczną za istotny Stary Testament chrześcijaństwa; albo upatrywanie w cesarzu Auguście rzymskiego Mesjasza. Naturalnie, nie czas tu i miejsce na dochodzenie słuszności tych teorii: ale to pewna, że ciekawy sposób rozwijania ich przez Zielińskiego otwiera nowe nieznane horyzonty i pobudza umysł do zrewidowania wielu opinii. Widzimy więc, że nie wszystko jest tu zgodne z utartą tradycją i z konwencjonalnym obrazem dziejów starożytnych.

Zieliński parokrotnie zaznacza w swych „Posłowiach“, że „Świat antyczny“ jest przeznaczony przede wszystkim (choć nie wyłącznie) dla młodzieży. Pomijam fakt, że dzieło to przeczyta z wielką korzyścią i zainteresowaniem każdy myślący człowiek dorosły — klasyk czy historyk. Tu jednak chciałbym podkreślić ogromną korzyść, jaką wyniesie z tej lektury młodzież szkolna.

Twierdzę, że znajomość historii starożytnej w dzisiejszej szkole średniej w porównaniu z gimnazjum przedwojennym (mówię o stosunkach w b. Galicji, które znam) obniżyła się niepomiernie. Wynikło to nie z metod nauczania, które się ulepszyły, lecz z samego ustroju szkolnictwa i związanego z nim programu. W przedwojennym 8-klasowym gimnazjum

uczono historii w dwu „kondygnacjach“: na poziomie niższym, anegdotycznym (starożytność w kl. II) i na poziomie wyższym (starożytność w kl. V). Rezultaty były na ogół zadowalające: młodzież znała pewną ilość ważnych faktów, widziała między nimi zasadnicze związki przyczynowe, oraz miała poczucie pewnej chronologii, np. grecki wiek V lub rzymski wiek I przed Chr. wiązały się z pewnymi obrazami historycznymi i kulturalnymi.

Dzisiaj na porządne przerobienie kursu w dwu „kondygnacjach“ nie ma czasu. Antyk wypełnia niecały kurs klasy I gimnazjalnej, a wybrane zagadnienia — parę miesięcy klasy I licealnej. W rezultacie — w braku czasu na systematyczne zapoznanie uczniów z faktami — operuje się raczej pewnymi problemami, rzutami historycznymi i gotowymi syntezami. Nic bardziej kształcącego jak synteza historyczna, ale pod warunkiem, że synteza ta jest oparta na solidnej znajomości faktów. Dzisiaj ten warunek nie może być spełniony, bo na to nie starczy czasu. Wskutek tego nieznajomość najważniejszych faktów z dziejów starożytnych jest u młodzieży zastraszająca, a brak poczucia chronologicznego wyraźny. Szalone tempo, w jakim musi pracować nauczyciel, nie pozwala nawet w podręcznikach uwzględniać faktów i postaci o pierwszorzędnym znaczeniu: dość wspomnieć, że na cztery obowiązujące podręczniki historii starożytnej tylko jeden wspomina o Mariuszu; a przecież jest to postać kapitalna w ewolucji społecznej Rzymu, na którą właśnie dzisiaj taki się kładzie nacisk.

Jeżeli pozwoliłem sobie na tę dygresję, to dlatego, żeby podkreślić, jak bardzo młodzież szkół średnich potrzebuje dokształcenia się historycznego przez odpowiednią lekturę; i to taką, która by mogła — według recepty Horacjusza — zarazem *docere* i *delectare*. Otóż nie znam dzieła z dziedziny historii starożytnej bardziej odpowiedniego do tego celu, jak „Świat antyczny“. Tu jest właśnie całe bogactwo tego, czego dzisiejsza młodzież najwięcej potrzebuje: moc materiału anegdotycznego i faktycznego. A przy tym historia polityczna, gospodarcza i cywilizacyjna, wspaniałe obrazy epok i ludzi — wszystko to składa się na piękny i wierny obraz świata antycznego. Wreszcie, o czym nie należy zapominać, dzieło Zielińskiego przenika entuzjastyczne umiłowanie Grecji i Rzymu — a entuzjazm jest zawsze sugestywny.

Ze względu na ujęcie tematu, „Starożytność bajeczna“ i „Grecja niepodległa“ nadają się dla młodzieży już I klasy gimn., gdzie będą stanowiły świetne uzupełnienie programu historii. Natomiast „Rzeczpospolita rzymska“ odpowiada poziomowi umysłowemu młodzieży nieco starszej, a więc dla kl. III i IV. Najlepszy tom, „Cesarstwo rzymskie“, może stanowić lekturę młodzieży licealnej. Zwłaszcza przy czytaniu Tacyta w kl. II liceum klasycznego (ewent. i humanistycznego) będzie idealnym pogłębieniem lektury łacińskiej. W ten sposób „Świat antyczny“ będzie pomocą i dla nauki historii i dla filologii klasycznej.

Ignacy Wieniewski

S ó l p o l s k i e j z i e m i. D z i e j e S ł u g B o ż y c h. Warszawa 1937. Koło Studiów Katolickich, s. XIV+2 nlb+282+2 nlb+38 rys.

Pod powyższym tytułem wyszła praca zbiorowa, wydana przez Warszawskie Koło Studiów Katolickich, które już przed 10 laty rozpoczęło ożywioną działalność wydawniczą w celu dostarczenia polskiej inteligencji lektury religijnej, ujętej w nowoczesną formę, tak treściową jak i zewnętrzną. — W przedmowie ks. Konstanty Michalski określa cel książki i wyjaśnia jej tytuł, zaznaczając, że „Solą naszej ziemi“ są święci, bo wnoszą w jej życie Boże pierwiastki“. Książka obejmuje postacie nie tylko świętych kanonizowanych, czyli oficjalnie przez Kościół wyniesionych na ołtarze, ale i tych, „którzy zostawili w świadomości polskiej przekonanie o heroicznej wielkości swego życia chrześcijańskiego“.

A więc obok życiorysów świętych: Wojciecha i Stanisława biskupa, św. Jacka, błog. Kingi i Salomei, św. Jana Kantego, św. Stanisława Kostki, św. Andrzeja Boboli, znajdujemy tam królowę Jadwigę, Piotra Skargę, Stanisława Żółkiewskiego. Obok świętych średniowiecznych i epoki mocarstwowej, widzimy sylwetki doby porozbiorowej i współczesnej, zasłużone, podobnie zresztą jak i ich dawniejsi poprzednicy, na polu nie tylko religijnym, ale i narodowym jak: M. Marcelina Darowska, o. Rafał Kalinowski, brat Albert Chmielowski, gazda Piotr Borowy.

Wśród autorów, którzy podjęli się opracowania poszczególnych życiorysów znajdują się znane nazwiska wybitnych badaczy naukowych na polu historii i teologii, profesorów i docentów, tak świeckich jak i duchownych; np. ks. prof. K. Michalski, prof. J. Dąbrowski, o. J. Woroniecki Z. K., o. J. Rostworowski T. J., prof Fr. Papée, ks T. Glemma, ks. prof. Falkowski, J. Birkenmajer, K. Lepszy i w. in.

Książka nie jest jednak dziełem ściśle naukowym, w pełnym znaczeniu tego słowa, ale takim nie miała być, co wyraźnie zaznacza przedmowa; dlatego brak w niej cytat źródłowych i bibliografii; autorzy jej trzymali się jednak ściśle wyników najnowszych badań historycznych i w tym leży główna zaleta tej pracy, jak zresztą innych publikacyj Koła Studiów Katolickich. — Omówione w tej pracy postacie z epoki przedrozbiorowej są na ogół społeczeństwu polskiemu z historii czy też lektury dość znane; do mniej znanych natomiast należą postacie późniejsze, bardziej współczesne; wśród nich sylwetka gazdy Piotra Borowego, pióra ks. F. Machaya, zasłużonego działacza patriotycznego na Śląsku Zaolziańskim, będzie dla szerszego ogółu polskiej inteligencji wręcz rewelacyjna.

Książka czyni zadość dawno odczuwanej potrzebie dostarczenia naszej wykształconej inteligencji lektury religijnej, opartej na podstawach naukowych, i w ujęciu zgodnym z postępami dzisiejszej nauki historycznej. Jest też próbą podjęcia prac hagiograficznych w oparciu o wyniki nauki świeckiej i usiłuje torować drogę polskiej hagiografii na wyżyny wymagań współczesnych, co się jej w zupełności udaje.

Jeśli zajmiemy się tą książką z punktu widzenia szkoły i nauczyciela historii, to trzeba stwierdzić, że książka ta, jako przeznaczona dla inteligencji na pewnym poziomie wykształcenia jest dla młodzieży czterolet-

niego gimnazjum za trudna, zwłaszcza ta jej część, która materiałem swym odnosi się do programu kl. II-ej; opracowanie postaci nowszych jak Brata Alberta, czy przede wszystkim Piotra Borowego, ujęte przystępniej, mogą być dla materiału klasy IV doskonale wyzyskane; całość odda wielkie usługi korelacji historii z religią i powinna być w tym celu przez nauczycieli obu przedmiotów wyzyskana.

Nie wyklucza to możliwości przeczytania niejednego z tych życiorysów przez zdolniejszych uczniów, objawiających pewną umiejętność myślenia historycznego. — Strona zewnętrzna i graficzna książki bardzo staranna i estetyczna. *Zofia Żebrowska*

ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE

Redakcja wprowadza niniejszym podział realny zapisek na 5 działów. Prócz zapisek tekstowych informacyjnych zamieszczać się będzie notatki bibliograficzne o najnowszych wydawnictwach, jakie mogą być potrzebne nauczycielowi w nauce historii i zagadnień życia współczesnego. Bibliografia ta nie zamierza objąć całego materiału, lecz doraźnie informować o nowościach. Zanotowanie tytułu nie przesądza późniejszego omówienia w zapiskach lub recenzjach.

I. ZAGADNIENIA OGÓLNE

(pedagogika, dydaktyka, metodyka itp.)

Guttman Viktor: Staatsbürgerliche Erziehung, (Odb. z Jahrbuch der Österreichischen Leo-Gesellschaft 1937), s. 3—9.

Rozprawka powstała niewątpliwie z pobudek normatywnych: miała dać wskazówki dla łączenia ideałów wychowawczych ze społeczno-politycznymi. Dziś należy do przebrzmiałej przeszłości, razem z niedawną ideologiczną i polityczną Austrią. Zasługuje jednak na zanotowanie jako przykład kierunku chrześcijańsko-obywatelskiego w wychowaniu, odpowiadającego hasłom frontu ojczyźnianego. Cel wychowania państwowego ma odpowiadać celom polityki państwa. Różni je tylko zakres i metoda. Nacisk szczególny jest położony na wyrabianie wartości wewnętrznych: wzniosłości, wielkoduszności, uczucia, woli, słowem, sił żywotnych i rozwojowych państwa. Podrzędnym, nie mniej również doniosłym celem jest wyrabianie w młodzieży świadomości państwowej. Cele wychowawcze są jednakie dla całego społeczeństwa. Różne są tylko metody podawcze, czyli jakby język, przy pomocy którego urabia się dany obiekt. Chrześcijańskiemu państwu służy państwowa pedagogika. Przygotowuje ona uczniów do państwowego życia, które jednak nie stanowi celu ostatecznego. Znaczenie jednostki nie ogranicza się bowiem do spraw ludzkich, do potrzeb państwa. Sięgać ona powinna ku sprawom wyższym — nadludzkim, bożym. Taki jest sens artykułu Guttmana. *M. J.*

Mąkówna Maria: Cechy średniowieczne. Szkic lekcji pokazowej w kl. I liceum hum. odbytej na konferencji rejonowej Ogniska Metodycznego historii w Poznaniu, dnia 7 grudnia 1937. Poznań 1938, s. 32. (Odbitka z Dziennika Urzędowego K. O. S. Poznańskiego 1938, nr 4).

Lekcja stanowiła fragment realizacji zagadnienia „Tworzenie się społeczeństwa polskiego i jego rozwój“, w ramach zaś tego zagadnienia frag-

ment rozważań poświęconych miastom. Uczenice podzielone na cztery grupy przygotowały materiał na podstawie: 1) rozdziału nr 8 z Ptaśnika, Miasta w Polsce, Lwów 1926, 2) dwu rozdziałów z Arnolda-Leśniewskiego-Pohoskiej, Polska w rozwoju dziejowym, Warszawa 1934, 3) książki Dawne cechy krakowskie Kl. Bąkowskiego, Kraków 1903, 4) „Szlakiem wieków“, źródła do nauki dziejów Polski na tle regionalizmu, Poznań 1937, oraz eksponatów w salce cechowej Muzeum Miejskiego w Poznaniu. Materiał ten omówiono następnie na lekcji i ujęto w punkty dyspozycji: a) nazwa, liczba i rodzaje cechów, b) organizacja cechów — członkowie, zarząd i zgromadzenie, c) działalność cechu — wewnętrzna i zewnętrzna. Lekcja, tak jak przedstawia się w szkicu szczegółowym była rzeczywiście bogata w instruktywne momenty dydaktyczne wartościowe, mutatis mutandis, dla każdej szkoły i klasy. Więc celowo wykorzystano lekturę, teksty źródłowe, eksponaty w muzeum i witrynkę w szkole z dobranymi odpowiednio ilustracjami; uwzględniono czynnik regionalny, aktualizację i korelację. Nauczyciel, zwłaszcza młody, nauczyć się mógł dużo z lekcji powyższej, niezależnie od tego, czy uczy w gimnazjum, czy liceum i niezależnie od tego, czy w obrębie każdej własnej godziny tak wielorakie pomoce naukowe zdoła uwzględnić. Na tym miejscu chodzi jednak o rzecz inną jeszcze niż oderwane niejako wartości metodyczne lekcji. Chodzi o próbę dyskusji na temat liceum: zakresu materiału wciąganego w nauczanie, metod pracy, stopnia samodzielności ucznia. Otóż należy stwierdzić, że na lekcji zakres wiadomości w stosunku do gimnazjum został niewątpliwie rozszerzony i że takie właśnie postawienie sprawy jest jedynie właściwe. Lektura była ilościowo ograniczona, a przez to dla młodzieży osiągalna. Praca grupowa oddała duże usługi, a mała liczba uczenic w klasie (12), a co za tym idzie w grupie (3), wykluczała bierność poszczególnych jednostek w czasie lekcji. Oczywiście że dla klas o normalnej, pełnej liczbie 40 uczniów, jest organizacja, a zwłaszcza egzekutywa pracy grupowej o wiele trudniejsza. Nasuwa się przecież jedno zastrzeżenie ogólniejszej natury. Temat lekcji poświęconej cechom jest zasadniczo przystępny i dla uczenic ze względu na kurs klasy II gimn. nie obcy. Czy nie mielibyśmy wobec tego prawa wymagać większej samodzielności w grupowaniu materiału i budowie zagadnienia? Innymi słowy, czy dyspozycja, wedle której omawiano temat, punkt po punkcie, poddawana w pytaniach nauczycielki, nie mogła być w oparciu o materiał gimnazjalny i lekturę wysunięta i to już a priori, u progu lekcji, przez dziewczęta same? Po drugie: jaką rolę odnośnie do tego tematu właśnie odegrać mogą wiadomości z gimnazjum, ile zaoszczędzić czasu? Wystąpiło to zapewne w lekcji samej — w szkicu nie, a szkoda, bo problem to metodycznie bardzo ważny. I jeszcze jedna drobna uwaga. Czy aktualizacja i korelacja nie zabrały stosunkowo zbyt wiele miejsca i czasu; czy nie wystarczyłoby krótkie nawiązanie do rzeczy omawianych tak niedawno na lekcjach zagadnień życia współczesnego? Są to jednak zastrzeżenia nawskróś subiektywne. Praca w liceum jest typem pracy tak nowym, że długo jeszcze spierać się będziemy o nią. Tym potrzebniejsza jest dyskusja i tym większa zasługa tych, co już w pierwszym okresie doświadczeń swych nie wahają się oddać ich pod dyskusję.

Ewa Maleczyńska

Chmaj Ludwik: Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej. Warszawa 1938, Nasza Księgarnia.

VIII Konferencja rejonowa Ogniska Historycznego. Streszczenia referatów, Kraków 1939, Druk. Narodowa.

IX Konferencja rejonowa Krakowskiego Ogniska Historycznego. (Kraków 1939), Druk. Narodowa, 8^0, s. 19+1 nlb.

Krygowski Bogumił: Metodyka szkolnych wycieczek geograficznych. Lwów—Warszawa 1939, Książnica-Atlas.

Łukaszewicz Witold: Nauczanie pod kierunkiem historii; Program historii szkoły średniej ogólnokształcącej. Warszawa 1939, Nakł.

Księgarni W. Michalak i Sp. (Wydawnictwo zbiorowe pod redakcją Pawła Ordyńskiego: Nauczanie pod kierunkiem. Pięć lat doświadczenia szkolnego, 8⁰, s. 274).

Rudniański Stefan doc. dr: Idea wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej. (Szkice z historii wychowania). Warszawa 1938, Nowa Biblioteka Społeczna, s. 192+8 nlb.+tabl. 16.

II. HISTORIA

(opracowania, monografie, życiorysy, pamiętniki, powieści historyczne)

a) historia polska

Kossak Zofia. Gród nad jeziorem. (Warszawa 1938), Gebethner i Wolff, z ilustr. St. Mrożewskiego, s. 251+3 nlb.

W związku z ostatnimi zdobyczami naszej prehistorii, wykopaliskami przede wszystkim w Biskupinie, napisała autorka „Krzyżowców" opowieść o życiu prasłowian w grodzie nad jeziorem. Czytamy tam o zwyczajach i obyczajach, wierzeniach religijnych i obrzędach, wplecione wszystko dokoła z lekka zarysowanej fabuły. Najważniejsze zagadnienie i wydarzenie to najazd plemienia germańskiego, bohatersko odparty od grodu przy pomocy sąsiadów słowiańskich. Synchronizacja ze starożytnością klasyczną przeprowadzona w rozmowie kupców greckich i fenickich (czasy Solona i Pizystrata).

Tło trochę naciągnięte, tendencja antyniemiecka, za dużo jak na powieść materiału i to, czy prawdziwego historycznie, trudno orzec. Niemniej młodzieży można zalecić książkę i w I kl. gimn. Z pożytkiem ją przeczyta, bo zbliża Słowiańszczyznę do antyku i daje obraz życia Słowian mniej nudny niż „Stara Baśń" Kraszewskiego. *K. T.*

Kossak Zofia: Warna. Warszawa 1939, Biblioteka Polska, s. 137.

Znakomita autorka Pożogi i Krzyżowców napisała szkic powieściowy w nadziei, „że przypomni społeczeństwu polskiemu, w szczególności zaś młodzieży, niesłusznie zapomnianą postać ostatniego krzyżowca, młodziutkiego króla Polski i Węgier, Władysława Jagiellończyka". Stara się wykazać niesłuszność legendy o złamaniu umowy, zgodnie z ostatnimi badaniami prof. Haleckiego (Spraw. PAU 1937, s. 61). Zdaniem autorki to państwom zachodnim, które nie pośpieszyły z dostateczną pomocą, zależało na ukuciu legendy uwłaczającej pamięci bohaterskiego króla. Jeśli chodzi o stosunki polskie autorka podziela zapatrywania dawne na osobę Oleśnickiego wbrew ostatnim badaniom i wywodom np. Kolankowskiego czy Maleczyńskiej. Charakterystycznym szczegółem, zapewne już tylko z fantazji się wywodzącym, jest wprowadzenie u Warneńczyka kultu królowej Jadwigi. Szkic ten czyta się gładko i ciekawie; znajdzie się więc na liście pożytecznej lektury szkolnej. *K. T.*

Nowina Stefan: Złoty wiek w Polsce. Wilno 1938. Biblioteczka Tow. im. Jana Łaskiego nr 1, s. 31.

Przypuszczać by można z tytułu, że w książeczce chodzi o renesans, kulturę i sztukę, o charakterystykę piśmiennictwa epoki Zygmuntów i Batorego. Niestety, pod tym tytułem ukrywa się propagandowa broszura o reformacji. Nikt nie myśli odmawiać jej znaczenia i wpływu w XVI w., ale też nikt tego, co nazywamy „złotym wiekiem" w Polsce, nie wywodzi jedynie z reformacji i na jej jedyne konto nie wpisuje chwały tych czasów. Tymczasem autor, skłonny do pośpiesznego generalizowania, stanął na tym błędnym stanowisku. Razi jego ustawiczne potykanie się z Kościołem, dziwi wmówienie w Modrzewskiego, jakoby reprezentował opinię szlachecką (s. 17) i tym podobne sądy. *B. N.*

Smolarski Mieczysław: Iskry na szablach. Powieść. Warszawa 1938, Tow. wyd. „Rój“, 8°, s. 344.

Powieść obszerna, nawet rozwlekła, o czasach Władysława IV, mianowicie o wyprawie smoleńskiej. Autor starał się jak najobszerniej objąć życie współczesne, i szlacheckie, i mieszczańskie (Łowicz i Warszawa), i obozowe, i wydarzenia wojenne skupiając je dookoła kilku osób. Bohaterami powieści są młodzi Rzeczyccy, prześladowani przez stryja Lisowczyka; reprezentują oni razem świat szlachty. Opiekują się młodymi Rzeczyckimi łyki: lekarze Cebrowscy z Łowicza, Strubicze z Warszawy, przedstawiciele mieszczaństwa. Brak epiczności sienkiewiczowskiej czyni te opowiadania dosyć bezbarwne, czasem nieprawdopodobne; sympatyczne tylko są próby gloryfikacji polskiej chłopskiej piechoty, polskich inżynierów i artylerzystów. Barwne obrazy życia dawnej Warszawy i obozu smoleńskiego nieco ożywiają zainteresowanie, tak że młodzież przeczyta chętnie powieść Smolarskiego, szukając w niej analogii z epoką Potopu. Z obowiązku historyka zanotujmy kilka przykrych błędów, nie wchodząc zresztą w ocenę obrazu epoki. I tak w r. 1587 Batory już nie żył, wojewody chełmskiego nie było, a Weyher był wojewodą chełmińskim, wreszcie Chodkiewicz zmarł podczas wyprawy chocimskiej a nie w rok po powrocie do domu.

K. T.

Straszewski J.: Życie codzienne i świąteczne waszmość pana i jejmość jego małżonki. Warszawa 1938, Rój, s. 222.

Zbiór szkiców z życia szlachty i magnaterii polskiej z doby przedrozbiorowej, opracowanych w sposób lekki, beletrystyczny daje obraz obyczajów dawnej Polski. Autor opiera się na współczesnych pamiętnikach i stara się na ich podstawie odtworzyć obraz wierny bez retuszu wad i zalet; traktuje z wielką pobłażliwością wady — a bez apoteozy zalety, charakteryzujące społeczeństwo tych czasów. Książka ta jest nader cenną lekturą dla młodzieży szkolnej, którą zapozna w sposób lekki i zajmujący z życiem szlachty w XVII i XVIII wieku, podając gotowy materiał, zaczerpnięty z czytywanych dawniej pamiętników Kitowicza i i., przetworzony w sposób interesujący. *Z. K.*

Piłsudski Józef: 22 Stycznia 1863. Wyd. IV w siedemdziesiątą piątą rocznicę powstania styczniowego. Opracował i posłowiem zaopatrzył mjr dr Stefan Pomarański. Lwów 1938, Państw. Wyd. Książek Szkolnych. s. 96, 4 ilustr., 2 mapki.

W siedemdziesiątą piątą rocznicę powstania styczniowego wydano (z kolei czwarta edycja) znany szkic J. Piłsudskiego o 22 stycznia 1863, który swego czasu przez prof. Finkla uznany został za najtrafniejszy obraz pierwszych chwil styczniowej insurekcji. Genezy powstania tego szkicu należy dopatrywać się w znanym konkursie rozpisanym w 1913 roku we Lwowie na pracę historyczną w 50-lecie powstania. Od tego czasu szkic ten spopularyzował się bardzo szybko, stając się jedną z najbardziej czytanych książek J. Piłsudskiego. „22 Stycznia“ jest próbą krytycznej syntezy pamiętnego dnia, która chociaż nie rozwiązuje w całości zagadnienia, to jednak zawiera wiele trafnych wniosków. Czwarte wydanie, przedsięwzięte obecnie przez mjra dra S. Pomarańskiego, jest udostępnieniem pięknego szkicu dla szkoły, gdzie powinien znaleźć właściwe zużytkowanie. Szata typograficzna zasługuje na podkreślenie, wydano „22 Stycznia“ z pietyzmem i po bibliofilsku. *K. L.*

Imago Poloniae. Jan Matejko. 1838—1893. Cykl: Mistrzowie, wstępem poprzedził dr Edward Łepkowski. Kraków 1938, Wydawn. S. A. Krzyżanowski, 4^0, s. 24 + 59 ilustracyj.

Reprodukcje obrazów Matejki poprzedza dr E. Łepkowski treściwym życiorysem Mistrza, zawierającym również historię twórczości wielkiego artysty, wraz z analizą oraz charakterystyką jego dzieł. Istotną wartość wydawnictwa stanowią same reprodukcje w liczbie 59. Są to reprodukcje

największych arcydzieł historycznych, kilka obrazów z cyklu: „Dzieje cywilizacji w Polsce“, malowidła religijne, portrety wybitnych osobistości współczesnych Matejce, szkice do obrazów oraz fragmenty polichromij. Reprodukcje są jednobarwne, dają one jednak nauczycielowi możność dokładnej analizy dzieł. Bogata treść obrazowa albumu zaznajomić może bliżej i dokładniej młodzież szkół średnich z osobą i twórczością największego naszego malarza historycznego. *A. K.*

Biblioteka Historyczna dla Młodzieży. Wydawnictwo Sekcji Dyd. Oddz. Lwow. P. T. H. Nr. 6. Wielki Malarz Przeszłości Narodu. Wybrane ustępy z dzieła S. Tarnowskiego: Matejko, do druku przygotowała i objaśnieniami opatrzyła Jadwiga Niewolakówna, Lwów 1938, 8⁰, s. 31 + 1 nlb. + 4 ilustr. w tekście.

Wybrane ustępy poprzedza krótki wstęp o St. Tarnowskim. Treść obejmuje 5 rozdziałów: I. Jak pracował Matejko, II. Kazanie Skargi, III. Batory, IV. Bitwa pod Grunwaldem, V. Hołd Pruski, które są omówieniem poszczególnych arcydzieł Matejki. Każdy z ustępów zawiera reprodukcję omawianego obrazu. Ze względu jednak na małe rozmiary jak i technikę wykonania, nie dają one możności wyłącznego posługiwania się nimi w szkole. Wybrane ustępy z dzieła Tarnowskiego stanowią wyczerpujący komentarz do obrazów w takim zakresie, w jakim podać je należy uczniom szkoły średniej. Od siebie daje wydawczyni w przypiskach potrzebne dla uczniów objaśnienia. *A. K.*

Sopoćko Janusz: W Kompanii zwiadowców. 8 III 1916 — 6 XII 1917. Warszawa 1938, Wojskowy Instytut Naukowo Oświatowy, s. 193+10 ilustr., 4 szkice i mapka poza tekstem.

Wyżej wymieniona książka jest pamiętnikiem autora, jako 19-letniego chłopca, przedstawiającym przeżycia w kompanii zwiadowców 50 pułku strzelców syberyjskich podczas pobytu na froncie pod Rygą i na Podolu. Pamiętnik ukazał się w druku bez żadnych uzupełnień. Skreślono jedynie ustępy nie mające nic wspólnego ze sprawami wojny, a dotyczące osób bliskich autorowi. Autor pisze zwięźle. Nie jest analitykiem, poprostu rejestruje zjawiska. Uderza nas brak wzruszeń, zwierzeń. Zasadnicza treść pamiętnika — to „powieść o potędze boju, o nieporadności i o męstwie ludzkim, tak często nieujawnionym, niewyrażalnym, a ciągle istniejącym“. Bohater pamiętnika obowiązek swój spełnia bezwzględnie, uczciwie, po żołniersku. Książka ta ze względów wychowawczych może stać się pożyteczną lekturą związaną z materiałem kl. IV gimn. *W. P.*

Schwarzenberg-Czerny Jerzy: Bemaki. Gawędy żołnierskie. Warszawa 1939, Inst. Wyd. Biblioteka Polska, 8⁰, s. 201+1 nlb.

Książka składa się właściwie z 2 części: I Gawędy legionowe i II Bemaki. Autor, legionista i obrońca Lwowa, kreśli językiem żywym, nieraz soczyście żołnierskim swe wspomnienia z bohaterskiego okresu walk. Przesuwają się przed oczyma czytelnika zdarzenia spod Łowczówka, walki na Wołyniu i bohaterski bój o „Polską Górę“. Szczerym sentymentem ogarnia autor Lwów i jego obronę na odcinku Bema oraz dalsze walki na rogatce stryjskiej, w Zubrzy i Sokolnikach. Książkę pisze wojskowy, komendant odcinka, nic więc dziwnego, że poza opisem pamiętnikarskim przedstawia swą opinię o strategii Obrony Lwowa, opinię zresztą bardzo krytyczną. Materiał pamiętnikarski mógłby być z pożytkiem wyzyskany jako lektura szkolna, mimo pewne drażliwości języka i sytuacyj, jednakże owa krytyka, mieszcząca niekiedy osobiste ataki, zmniejsza wychowawcze walory książki i pozwala ją dać w ręce tylko dorosłemu względnie młodzieży o wyrobionej już zdolności sądu. W wyjątkach może stanowić pożyteczną ilustrację lekcyj historii najnowszej. *J. K.*

Wojstomski Stefan: Sprzymierzeńcy Czesi na Syberii 1918—1920. Warszawa 1938, Instyt. Wyd. „Biblioteka Polska“, 8⁰, s. 243, 1 mapa.

Książka została napisana w odpowiedzi na ataki czeskich autorów Kudeli i Szeby, skierowane przeciw 5 Dywizji Wojsk Polskich we wschodniej Rosji i na Syberii. Autor, b. żołnierz tej Dywizji, podjął się przedstawienia na podstawie literatury polskiej i obcej, własnych przeżyć i obserwacji, rzeczywistej roli Czechów na Syberii. Są to zatem dzieje czeskich wojsk, które z racji swej liczebności (50.000) jak i dobrej, a przemyślanej organizacji odegrały pod wodzą gen. Syrowego wielką rolę w dziejach Syberii w okresie walk reakcyjnych podczas bolszewickiego przewrotu w Rosji do r. 1920. Jako jeńcy a przeważnie dezerterzy z wojsk austriackich powiększyli jednostki bojowe czeskie, uformowane w Rosji w chwili wybuchu wojny światowej. Rosyjski rząd rewolucyjny pozwolił na rekrutację jeńców czeskich. Specjalnie zaś interesowały się nimi państwa ententy, zwłaszcza Francja, po pokoju w Brześciu, gdy front rosyjski przestał istnieć. Francja wysłała na Syberię gen. Janin, który formacje czeskie miał doprowadzić na front franc.-niem. Obrano drogę na wschód do Władywostoku, jako najbezpieczniejszą. Wojska czeskie posuwały się więc wzdłuż głównej magistrali syberyjskiej, walcząc o utrzymanie się przy niej z bandami bolszewickimi. Czesi stanęli w ten sposób po stronie oddziałów antybolszewickich i wmieszali się w stosunki wewnętrzno-polit. Syberii. Syberia widziała w nich obrońców przeciw zalewowi bolszewickiemu. Również na wschód dążyła do kraju 5 Dywizja Wojsk Polskich, uformowana z rozbitych przez Niemców, a zagrożonych przez bolszewików, resztek oddziałów legionowych i Polaków z ziem rosyjskich. Dowództwo nad nimi objął z ramienia gen. Hallera płk Czuma. Czesi, którzy i tu głosili, powodowani własnymi korzyściami, idee pansłowiańskie, zawiedli „braci Słowian“ na całej linii. Wciągnęli Syberię w otchłań walk, a potem gdy im już bezpośrednio wróg nie zagrażał wycofali się z boju, by pod osłoną innych wojsk — przede wszystkim polskich, które najbardziej na zachód wysunięte stanowiły silną zaporę wobec nacierających oddziałów bolszewickich i w końcu osaczone dostały się do długiej i ciężkiej niewoli, — plądrować mienie bogatych ziem, dopuszczać się gwałtów i rozbojów, a w końcu naczelnika rządu syberyjskiego admirała Kołczaka, który życie swe i mienie powierzył ich opiece, wydać zdradziecko bolszewikom na rozstrzelanie. Po dwuletnim rządzeniu się w obcym kraju, ograbieniu go z mienia i wywiezieniu zeń wielkich bogactw, powróciły wojska czeskie do swej ojczyzny. W kraju rozpoczęli patrioci czescy z Massarykiem i Beneszem na czele akcję publicystyczną sławiącą bohaterstwo własne na Syberii. Ich następcy w tej działalności, (wyżej wymienieni) poszli już dalej atakując cześć 5 Dywizji Wojsk Polskich, która w tych ciężkich dniach dramatu syberyjskiego nie splamiła honoru żołnierza i Polaka. *A. K.*

Łakomy Ludwik: Orle z hetmańskiego gniazda. Warszawa 1938. Wojskowy Instytut Naukowo-Oświatowy.

Opowiadanie utrzymane w tonie raczej beletrystycznym, chociaż oparte na zdarzeniach prawdziwych. Bohaterem książki jest młodziutki kadet, Karol Chodkiewicz, potomek wielkiego hetmana spod Kirchholmu. Tłem jest powstanie sląskie w r. 1921, w którym młodzież z całej Polski zamanifestowała swoją solidarność ze Śląskiem i gotowość oddania życia dla sprawy połączenia prastarej ziemi piastowskiej z Macierzą. Obecnie, kiedy sprawy śląskie budzą żywe zaintereresowanie, książka ta jest szczególnie aktualna. Napisana w sposób prosty a wzruszający, nie jest modnym kazaniem na temat bohaterstwa, ale ucząc i wzruszając równocześnie, budzi zainteresowanie. Nie spełniając roli lektury historycznej w ścisłym znaczeniu, zwłaszcza odnośnie do młodzieży kl. IV, z której programem łączy się bezpośrednio, znajdzie się jednak z korzyścią w rękach młodzieży wszystkich klas ze względu na swe walory wychowawcze. *W. P.*

Iłłakowiczówna Kazimiera: Ścieżka obok drogi. Warszawa 1939, Tow. wyd. „Rój“, s. 335.

W związku z ukazaniem się książki p. K. Iłłakowiczówny rozwinęła się gorąca polemika prasowa, zainicjowana przez M. Jehannę Wielopolską. Ze względu na charakter książki, przeznaczonej dla młodzieży, przytaczamy w skróceniu kompetentny sąd o niej ppłka doc. Lipińskiego, ogłoszony w Niepodległości, t. XIX, z. 2 (52), s. 314—317.

„Iłłakowiczówna poznała osobiście Józefa Piłsudskiego w roku 1911 w Krakowie, dokąd pojechała na studia uniwersyteckie. Bywając w Jego mieszkaniu na Szlaku, gdzie w mieszkaniu Piłsudskich mieszkała starsza jej siostra — autorka zetknęła się z atmosferą, panującą w otoczeniu naczelnej wówczas postaci P. P. S. i Związku Walki Czynnej. Z atmosferą tą żadnego czynnego kontaktu jednak nie nawiązuje, gorące tchnienie walki, które obejmuje wówczas tylu jej rówieśników i rówieśniczek spośród młodzieży uniwersyteckiej, przechodzi mimo jej serca i duszy.

Po nawiązaniu tego pierwszego kontaktu — Iłłakowiczówna nie styka się z Piłsudskim przez kilkanaście lat, tj. do roku 1925. W tym dopiero czasie, kiedy Piłsudski, mieszkając stale w Sulejówku, przyjeżdżał do Warszawy, styka się autorka z Marszałkiem po raz drugi; kontakt ten zaraz jednak się urywa. Po jednym pobycie w Sulejówku ze stosunków z domem Piłsudskich autorka wycofuje się, wymawiając się brakiem środków pieniężnych na pokrycie kosztów drogi z Warszawy do Sulejówka.

Po przewrocie majowym z polecenia Marszałka, ministra spraw wojskowych i faktycznego teraz władcy Polski, zjawia się p. Sujkowska, proponując autorce objęcie funkcji sekretarza Józefa Piłsudskiego.

W ten sposób Iłłakowiczówna rozpoczyna na Królewskiej, gdzie znajdowało się po przewrocie majowym przez krótki czas biuro Marszałka, funkcje sekretarskie. Polegały one na specjalnym zadaniu, dalekim w praktyce od tego, co zwykle się wiąże z taką funkcją. Iłłakowiczówna otrzymała polecenie załatwiania korespondencji, kierowanej do Piłsudskiego przez tzw. „strony“, zwracające się doń z takimi czy innymi prośbami.

Krótki ten okres pełen jest brzemiennych w skutki polityczne zdarzeń.

Iłłakowiczówna Piłsudskiego ani nie rozumie, ani nie odczuwa, wielkość, o którą się ociera tak blisko, nie pozostawia na niej żadnego wrażenia, osoba Piłsudskiego i jego cechy, które zaobserwowała, interesują ją tylko w tym wypadku, jeśli mają związek bezpośredni z jej osobą i jeśli działają na jej osobistą korzyść.

W życiu takich ludzi, jak Piłsudski, nic nie jest nieważne. Najdrobniejsza niejednokrotnie obserwacja, tycząca się trybu i sposobu życia, działania czy zaniechania, aktu woli i reakcji, mają dla historyka-psychologa wielką częstokroć wartość, z czego przygodny obserwator, jak w tym wypadku Iłłakowiczówna, może nie zdawać sobie nawet sprawy. Ale warunkiem wartości takiej obserwacji jest zaufanie do prawdziwości zaobserwowanego faktu. Ramy recenzji rozrosłyby się niepomiernie, gdybym chciał podawać rezultaty kontroli przeprowadzonej nad obserwacjami Iłłakowiczówny, a rzeczywistym kształtem faktów. Są one w większości wypadków zarówno co do osoby Piłsudskiego, osób go otaczających, jak i zdarzeń tak zniekształcone, przekazane w tak subiektywnej, nieskontrolowanej i nieprzemyślanej formie, że nieomal wszystkie należy odrzucić jako stwarzające fałszywy obraz sytuacyjny i psychologiczny i dla historyka nie przedstawiający żadnej wartości.

Z tych względów ostatnią pozycję bibliograficzną, odnoszącą się do życia Józefa Piłsudskiego i napisaną przez Kazimierę Iłłakowiczównę ocenić należy jak najbardziej ujemnie“. *Red.*

Sobieski Wacław: Dzieje Polski. Tom II, 1696—1864. Wyd. 2, pośmiertne. Przejrzeli i uzupełnili: Kazimierz Marian Morawski (czasy saskie), Władysław Konopczyński (panowanie Stanisława Augusta), Ja-

nusz Iwaszkiewicz (1796—1864). Warszawa 1938, Wydawnictwo „Zorza“, 8°, s. 204.

Biblioteka Historyczna dla Młodzieży. Wydawn. Sekcji Dydakt. Oddz. Lwowsk. P. T. H. Nr 5. Bujak Fr.: Czynnik gospodarczy w upadku dawnego państwa polskiego, do druku przygotował i objaśnieniami opatrzył Tadeusz Ladenberger z 1 ilustracją. Lwów 1938, 8°, s. 37+2 nlb.

Zawadzki Antoni: Polska przedrozbiorowa a żydzi, Warszawa 1939, Skł. Księgarnia A. Prabucki, s. 159+1 nlb.

Grodecki Roman prof. dr: Bolesław Krzywousty. W ośmsetlecie zgonu. Gdynia 1938, Nakł. Instytut Bałtycki, s. 23+1 nlb.

Hartleb Kazimierz: Ostatni Jagiellonowie. Lwów 1939, Państwowe Wyd. Książek Szkolnych, 8°, s. 92+4 nlb. (Wielka Biblioteka Historyczna).

Tomkiewicz Władysław: Jerzy Ossoliński. Lwów 1939, Państw. Wyd. Książek Szkolnych, 8°, s. 80+6 ilustracyj. (Wielka Biblioteka Historyczna).

Kossak Zofia: Trembowla. Powieść historyczna. Poznań 1939, Wyd. Księgarnia św. Wojciecha, s. 336.

Ossendowski Ferd. Ant.: Pod sztandarami Sobieskiego. Warszawa 1938, „Wyd. Pobudka“.

Przyborowski Walery: Szwoleżer Stach. Powieść historyczna dla młodzieży, z ilustr. A. Horowicza. Warszawa 1938, Nowe Wydawnictwo, s. 98.

Dobaczewska Wanda: Tam, gdzie się serca palą. Warszawa (1939), Tow. wydawnicze „Rój“. [O Filomatach].

Kaden-Bandrowski Juliusz: Wspomnienia i nadzieje. Warszawa 1939, Gebethner i Wolff, s. 143. (Biblioteczka Uniwersytetu Ludowego, nr 265).

Składkowski-Sławoj Felicjan: Z walk Pierwszej Brygady z ilustr. Warszawa 1939, Gebethner i Wolff, s. 225. (Biblioteczka Uniwersytetów Ludowych, nr 267).

Prauziński L. i Ulrich A.: W marszu i w bitwie. Szlakiem powstańców wielkopolskich, 1914—1920, z ilustr. Poznań 1939, Nakł. Księgarni św. Wojciecha, s. 232.

„20 lat Rzplitej Pol. 1918—38“, zebrał Stefan Papée, Lwów 1938, Państw. Wyd. Książek Szkolnych.

Mettler C.: Józef Piłsudski. Fribourg in Schweiz (1939), B. Arczyński, Essert.

Morcinek Gustaw: Maszerować, z ilustr. Warszawa 1938, Gebethner i Wolff, s. 112. (O przyłączeniu Zaolzia w r. 1938).

b) historia powszechna

H. de Vries de Heekelingen: Izrael. Jego przeszłość i przyszłość. Przekład autoryzowany J. M. Czerniewskiej, z przedmową L. Czerniewskiego. Poznań br. Księgarnia św. Wojciecha, 8°, s. XX+249+2 nlb.

Przedmowa L. Czerniewskiego zawiera krótki rys dziejów żydów w Polsce i jest niejako uzupełnieniem książki. Po nakreśleniu dziejów żydów w obrębie państw zachodnio-europejskich, po stwierdzeniu co dzieli świat chrześcijański od żydowskiego, wypowiada się holenderski autor negatywnie na temat usiłowań asymilacyjnych. Następnie omawia wystąpienie T. Herzla oraz powstanie nowych stronnictw i haseł żydowskich. Analizując stosunek żydowstwa do świata chrześcijańskiego w zakresie zagadnień religijnych i ekonomicznych, dochodzi autor do przekonania o potrzebie rozwiązania kwestii żydowskiej, co leży również w interesie samych żydów. *A. K.*

P a l é o l o g u e M a u r i c e: Aleksander I. Dziwny car. Z 9 rycinami. Lwów-Warszawa (1938), Książnica-Atlas, s. 359. (Portrety).

Życiorys Aleksandra I, skreślony piórem znakomitego pisarza a ostatniego ambasadora Francji w carskiej Rosji, świadczy dobrze o znajomości historii i duszy rosyjskiej, której romantyczny car był tak typowym reprezentantem. O Polsce mówi autor z sympatią, choć czasem nie ustrzeże się drobnych błędów. Książka polecenia godna dla polskiego czytelnika, szkoda, że zbyt wiele tu kolizji z moralnością i obyczajnością, bo wskutek tego młodzieży polecić jej nie można. *K. T.*

M a i n z e r F e r d y n a n d: Walka o dziedzictwo Cezara, przełożyła Aniela Jawetzowa. Lwów 1939, Książnica—Atlas, 8°, s. 394.

Książka Mainzera to jeszcze jedna pozycja w bardzo ostatnio bogatej serii beletrystycznych opowieści o historii Rzymu porepublikańskiego. Tym razem autor sięgnął do samych początków pryncypatu; zaczynająca się Idami marcowymi książka przedstawia czasy chaosu po śmierci Cezera, zemstę nad jego zabójcami, dzieje drugiego triumwiratu, walkę Antoniusza z Oktawianem, zwycięstwo tego ostatniego aż po przyjęcie przezeń w roku 27 tytułu Augusta. Oktawian też jest właściwym bohaterem tej bogatej w treść książki. Walka chorowitego, ale uzdolnionego, a nie docenianego przez otoczenie człowieka, rozwój charakteru nie przebierającego w środkach i okrutnego polityka, i świetnego organizatora, dorzuca szereg nowych rysów do konwencjonalnego obrazu historycznego, ożywia człowieka, podnosi dynamikę książki. Inaczej rysują się inne postaci: rycerski Antoniusz, demoniczna Kleopatra — to według najzupełniej zużytych szablonów rysowane szkice. Autor, przejmując metodę źródeł starożytnych, stara się pozamykać ludzi w ramy szumnych określeń i tylko gdzieniegdzie z anegdoty historycznej wyjrzy treść ciekawsza, rys bardziej ludzki. Sam materiał obfity i usystematyzowany w sposób zajmujący.

Jednakże poza uporządkowaniem treści pozostała troska o formę. I tutaj połączone wysiłki autora, tłumaczki i korekty dały obraz żałosny. Po pierwsze tak rozpowszechniona ostatnio moda aktualizacji, może i dobra pod warunkiem, gdy jest przeprowadzona konsekwentnie, tu z powodu niejednolitości robi wrażenie przykre: legion jest raz legionem, raz brygadą, z jednej strony pozostawia się tytulatury urzędów, z drugiej armią i flotą dowodzą generałowie i admirałowie. Z rażących błędów tłumaczenia czy korekty consul destinatus zamiast designatus i pretorianin (sic) jako sędzia spraw spadkowych. I wreszcie ostatnia a może najprzykrzejsza strona książki — styl. Styl bardzo niejednolity z widocznym brakiem istotnych zalet literackich, w dodatku niekiedy, gdy ma, jak się zdaje, służyć uprzystępnianiu, zamiast popularyzować, wulgaryzuje treść. I dzięki temu wszystkiemu ta pracowita książka sprawia wrażenie po prostu czasami przykre. Niemniej jako lektura dla klas licealnych, z zastrzeżeniem z góry charakteru beletrystycznego, książka Mainzera może być przydatna. *J. Ł.*

Ś l i w i ń s k a E w a: Historia naszych zbóż. Lwów 1937, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, s. 89.

Dla szkół zawodowych (w pierwszym rzędzie rolniczych i handlowych, a także i gimnazjów ogólnokształcących w zakresie nauczania przyrodoznawstwa — książka ta może być bardzo pożyteczną pomocą naukową. Tytuł tej pracy brzmi może zanadto literacko w stosunku do jej treści; ponad połowę tekstu stanowią wiadomości nie o zbożach jako takich, ich rodzajach i ewolucji hodowlanej, ale o technice agrarnej, o zwyczajach, wierzeniach, zabytkach literackich, związanych z rolnictwem itp. Ciekawy ten, choć może za luźny tu i ówdzie związek różnych informacyj — zasługiwałby w niejednym jeszcze na uzupełnienie. Dlaczego autorka, poświęcając dużo miejsca roli zbóż w życiu narodów, pominęła zupełnie zasadniczą doniosłość importu zbóż obcych na rynek grecki, co wywołało z kolei

gospodarcze i społeczne przeobrażenia w Attyce i innych przemysłowych krainach, dlaczego nie dotknęła bodaj ogólnie sprawy rozdawnictwa zboża w Rzymie i głębokich a burzliwych zmian z tym związanych? — niewiadomo. Wyjaśnienie hasła: „panem et circenses“ w ten sposób, że był to „okrzyk domagający się chleba dla ludu“ i świadczący „o wielkim znaczeniu chleba u starożytnych Rzymian“ (str. 65) — nie dotyka istoty rzeczy. Wywody prof. Wawiłowa i innych sowieckich badaczy pochodzenia roślin uprawnych referuje autorka (str. 38) za ogólnikowo. Wawiłow miał bowiem na celu nietylko lokalizację ośrodków pochodzenia gatunków zbóż uprawnych, ale i wyjaśnienie związku między osadnictwem małogrupowym górskim a najstarszą kulturą agrarną, co dla historii zbóż jest zjawiskiem b. charakterystycznym (por. recenzję podpis. z publikacji „Science at the cross roads“ w „Nauce Polskiej“ z 1933, t. XVII). Przy omawianiu nowoczesnej kultury rolnej pominięto zupełnie kwestię gleb i ich uszlachetniania, podobnie jak w średniowieczu nie wspomniano ani słowem o charakterystycznej „trójpolówce“. Na ogół stwierdzić należy, że książeczka jest napisana bardzo zajmująco i przystępnie, może jak dla szkół zawodowych — za przystępnie. Autorka miała niewątpliwie trudne zadanie przed sobą, ponieważ podobnych opracowań popularno-naukowych, traktujących zagadnienia przyrodniczo-gospodarcze z historycznego punktu widzenia — piśmiennictwo nasze prawie nie posiada. Niektóre z rysunków, zwłaszcza te, które przedstawiają działania rolnicze, są wykonane za prymitywnie i nie są dostosowane zarówno do starannej szaty zewnętrznej tej książki, jak też i in. publikacyj Państw. Wydawnictwa Książek Szkoln. Sam dobór ilustracyj cechuje trafność i celowość; są one w ilości zupełnie wystarczającej dla zrozumienia treści. *Marian Tyrowicz*

Dziewanowski Władysław: Zarys dziejów uzbrojenia. Lwów 1939, Państw. Wyd. Książek Szkolnych, 8^0, s. 108 (Kultura polska i obca).

Historia Kościoła od początku aż do naszych czasów, wydawana pod kierunkiem A. Fliche i W. Martin. Tom I. Kościół pierwotny, przez J. Lebretona i Jakuba Zeillera. Cz. I. Początki chrześcijaństwa, przekład Jadwigi Dembińskiej i Zofii Czerniewiczowej, Z. 1, 2. Lublin 1938, Towarzystwo Wiedzy Chrześcijańskiej, Z. 1—2, s. 162, 163—322.

Zweig Stefan: Gwiazdy ludzkości. Przekład Zofii Petersowej. Warszawa 1939, Wyd. J. Przeworski, s. 218.

Przeworska Janina i Hertz Amelia: Od Wisły do Nilu. Powieść dla młodzieży z początku XII w. przed Chr., z 52 ilustracjami. Warszawa 1939, Wydaw. Biblioteka Polska, s. 232.

Witkowski Stanisław: Kleopatra. Lwów 1939, Towarzystwo Naukowe.

Zatorski Wacław mjr.: Czyngischan. Warszawa 1939, Główna Księgarnia Wojskowa.

Zakrzewski Kazimierz: Bizancjum w średniowieczu. Lwów 1939, Państw. Wyd. Książek Szkolnych, 8^0, s. 117+3 nlb. (Wielka Bibl. Historyczna).

Zweig Stefan: Magellan. Warszawa 1939, J. Przeworski.

Kirpatrick F. A. prof.: Zdobywcy Ameryki, z 22 ilustracjami i mapami. Przełożył Jan Furuhjelm. Warszawa 1938, Trzaska, Evert i Michalski, s. 282. (Biblioteka Wiedzy).

Macdonell A. G.: Napoleon i jego marszałkowie, z 28 portretami. Przełożył dr Feliks Rutkowski. Warszawa 1938, Trzaska, Evert i Michalski, s. 282 (Biblioteka Wiedzy).

Saint-Hilaire Emil Margo de: Historia Napoleona. Wyd. 2-gie do druku przygotował Roman Umiastowski. Warszawa 1938, Skł. Główna Księgarnia Wojskowa, s. 303.

Trąmpczyński Włodzimierz: W służbie Czarnego Orła. Warszawa 1938, „Nowe wydawnictwo“, 8^0, s. 513+1 nlb.

Gąsiorowski Wacław (Wiesław Sclavus): Huragan. Powieść historyczna z epoki Napoleona. Wyd. 7-me, kompletne. Warszawa 1939, Biblioteka Polska, t. I—III, s. 318, 320, 256.

Trąmpczyński Włodzimierz: Oblężenie Paryża, Warszawa 1938, „Nowe wydawnictwo", 8⁰, s. 215+1 nlb.

Szelągowski Adam: Wiek dwudziesty. Przedwojnie. Wojna światowa. Czasy powojenne do 1937 r. Historia Powszechna, t. II, cz. 2, tabl. z ilustr. od 37—116. 8⁰, s. 543—1106. Warszawa 1938, Wyd. i druk. M. Arcta.

Kreutz J. M.: Duch Samurajów nad Azją. Warszawa 1939, Instytut Wydawn. „Biblioteka Polska", s. 218.

Cressy Edward: Na wielkich szlakach kolejowych. Warszawa, Gebethner i Wolff. (Bibl. dla młodzieży, 49).

III. ZAGADNIENIA REGIONALNE
(przeszłość i teraźniejszość)

a) polskie

Kukulski Zygmunt: Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Lublinie na tle epoki (1818—1830). Lublin 1938, s. 82. (Odbitka z Pamiętnika Lubelskiego. T. III).

Na dobrze podmalowanym, ogólnopolskim tle stosunków politycznych i kulturalnych kreśli autor obraz życia Lublina w pierwszej ćwierci XIX w. Punktem wyjścia w pracy jest 14-letni okres rządów austriackich (1795—1809) i ich charakterystyka. Następnie przedstawiona jest rola Puław w dziejach Polski porozbiorowej i łączność tego ogniska umysłowego z takimże ruchem innych ośrodków, jak Krakowa, Lwowa, Warszawy, Wilna i Krzemieńca. Na tym tle występuje Lublin, dźwigający się po latach upadku w czasach autriackich. Autor uwzględnił wszystkie ważniejsze przejawy kulturalnego życia miasta w różnych jego dziedzinach. Jest mowa o teatrze lubelskim i pierwszych przedstawieniach polskich aktorów, o szkole departamentowej, zwanej od 1816 roku wojewódzką, jej profesorach, ich pracach naukowych i pedagogicznych, oraz o działalności i roli, jaką odegrali w tutejszym ruchu umysłowym. Dalej omówiony został mało dotychczas znany Instytut Bibliopoliczny, jego powstanie i rozwój, oraz dość silny ruch wydawniczy. Żywo rozwijające się w tych czasach wolnomularstwo lubelskie nie zostało pominięte w pracy. Wzmiankując o nim autor stara się rozwiać słuszność twierdzenia, że wolnomularze lubelscy mieli przemożny wpływ na powstanie i prace różnych towarzystw w ówczesnym Lublinie. Towarzystw tych było kilka: Przyjaciół Muzyki, Gospodarczo-Rolnicze, Dobroczynności, wreszcie najpóźniej powstałe Towarzystwo Przyjaciół Nauk. Jego dziejom poświęcony jest ostatni rozdział pracy. Przy realizacji historii regionalnej w szkole praca Kukulskiego może oddać nauczycielowi duże usługi. *J. D.*

Wawrzkowicz Eugeniusz i Kling Józef: Walczący Lwów w listopadzie 1918. Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, s. 46+10 nlb., 146 rycin i 1 mapka.

Omawiana publikacja jest ogólnym zarysem dziejów obrony Lwowa, nie wyczerpującym w sposób szczegółowy całości zagadnienia. Mamy tu szereg luźnych rozdziałów, traktowanych syntetycznie, przy równoczesnym zastosowaniu bogatego materiału ilustracyjnego w postaci 146 fotografii, oraz jednej mapki orientującej w terenie walk. W treści: organizacja Naczelnej Komendy obrony Lwowa i jej zakres działania, dalej dzieje poszczególnych odcinków oraz jednostek specjalnych, biorących udział w walkach. W osobnym rozdziale ujęto dzieje oddziału technicznego Naczelnej Komendy, organizację żandarmerii, milicji, służb sanitarnych itp. Omówienie odsieczy Lwowa zamyka publikację. *K. L.*

Dobrowolski Henryk: Granitowe słupy. O zabytkach sztuki ziemi sandomierskiej, lubelskiej i wołyńskiej. Lublin 1939, s. 30. (Odbitka z Księgi Pamiątkowej Lubelskiej Izby Notarialnej).

Niewielka rozmiarami, ładnie napisana, pożyteczna ta praca ukazuje nam celniejsze zabytki sztuki w Sandomierszczyźnie, Lubelszczyźnie i na Wołyniu. Autor uwzględnił przede wszystkim Sandomierz, Opatów, Szydłowiec, Radom, Puławy, Kazimierz Dolny, Lublin, Zamość, Dubno, Łuck, Krzemieniec, Ostróg i Wiśniowiec. O każdej z tych miejscowości daje garść podstawowych wiadomości historycznych, wiąże ich dzieje z wybitnymi postaciami i podkreśla ich zasługi około kulturalnego czy gospodarczego rozwoju wzmiankowanych miast. Wreszcie wskazuje na pomniki kultury, które omawia krótko, oceniając ich wartość artystyczną. Całość dopełnia trzynaście starannie dobranych tablic, ilustrujących tekst. Zwraca uwagę staranna szata zewnętrzna pracy. Dla młodzieży szkolnej jest to pożyteczna publikacja. *J. D.*

Koseła Roman: Sandomierskie. Warszawa 1939, Tow. Wyd. Rój, 8⁰, s. 216+4 nlb.

Mnożą się wciąż prace o Sandomierskim i C. O. P-ie, mało w nich o tym, co stanowi tych ziem bogactwo żywe — o człowieku. Roman Koseła jest dzieckiem ludu sandomierskiego i pisząc o Sandomierskiem, o jego pięknie i historii, pisze przede wszystkim o ludzie tam mieszkającym. Przedstawia warunki w jakich żyje, kreśli cechy charakteru tam zrodzone, śmieje się z nim, czasem z niego, ale wtedy gorzko przez łzy. Opisuje odmienne zupełnie typy lewo- i prawobrzeżnych miejscowości. Podaje legendy i wierzenia, tradycje i dziedzictwa Sandomierskiego. Do poczynań inwestycyjnych odnosi się z prawdziwą radością, wiarą w ich potrzebę, ale jednocześnie widzi i nie waha się przedstawić cieniów, zwłaszcza w ustosunkowaniu się powstającego przemysłu do ludności miejscowej, mimo tylu robót publicznych, dalej bezroboczej. Bezpośredniość obserwacyj, żywość uczucia i barwność przedstawienia czynią z książki pożyteczną lekturę dla poznania opisywanych stron. Może ona z korzyścią być wyzyskana w liceum. *J. K.*

Szymiczek Franciszek: Walka o Śląsk Cieszyński 1914—1920. Katowice 1938, Wydawn. Inst. Śląskiego, s. 212.

Treść ujęta w osiem rozdziałów, daje wyobrażenie o sposobach i zakresie usiłowań, podejmowanych przez lud polski na Śląsku Cieszyńskim dla idei zjednoczenia się z Rzecząpospolitą. Rozdział I, wstępny wprowadza ogólnie w stosunki na Śląsku Cieszyńskim, II charakteryzuje wypadki rozgrywające się na tamtejszym terenie w okresie wojny światowej, III daje pogląd na sprawy polsko-czeskie w okresie od przewrotu do wojny z Czechami, w IV przedstawiony jest zbrojny napad Czechów na Śląsk Cieszyński i wojna polsko-czeska. Autor przedstawia tu z całą wyrazistością perfidną politykę Czechów i ich nierycerski sposób walki z Polakami. Rozdział V obejmuje czasy Międzynarodowej Komisji Kontrolującej, VI najobszerniej ujęty, traktuje o plebiscycie, VII o podziale Śląska Cieszyńskiego i wreszcie VIII o likwidacji sprawy Śląska Cieszyńskiego. Ponadto daje autor przypisy, skorowidz nazw geograficznych i nazwisk. Książka może być z pożytkiem czytana przez młodzież klas licealnych i powinna się znaleźć w każdej bibliotece nauczycielskiej. *S. K.*

Sworakowski Witold: Polacy na Śląsku za Olzą. Warszawa 1937, Wydawnictwo Instytutu Badań Spraw Narodowościowych, s. 282.

Niezmiernie aktualna książka Sworakowskiego pozwala czytelnikowi zorientować się w całokształcie zagadnień, związanych z życiem Polaków za Olzą. Szereg przejrzystych wykresów, mapek, liczne tablice statystyczne mówią w sposób przekonywujący o systematycznych krzywdach wyrządzanych Polakom za Olzą przez czeskiego zaborcę. Zważywszy obiekty-

wizm, z jakim autor roztrząsa przy pomocy danych źródłowych zagadnienia narodowościowe w poszczególnych powiatach ziemi zaolziańskiej, możemy tym lepiej zrozumieć wartość i cel tej pożytecznej a tak ciekawie napisanej książki. W części pierwszej przedstawiono w sześciu rozdziałach rys historyczny Śląska Cieszyńskiego od zarania dziejów aż do Konferencji Ambasadorów, której decyzją Śląsk dostał się pod zabór czeski. Ze szczególną uwagą potraktowano w tej części zagadnienie walki o przynależność państwową Śląska Cieszyńskiego, z którego najdobitniej wynika nawskróś patriotyczna postawa ludności polskiej za Olzą, a równocześnie bije w oczy wielka krzywda, jaką wyrządziła „Narodowi i Państwu Polskiemu, a przede wszystkim odwiecznie polskiemu ludowi śląskiemu" osławiona decyzja Rady Ambasadorów. W części drugiej omówiono stosunki narodowościowe i wykazano przy pomocy liczb, jak tendencyjne były oficjalne spisy ludności, przeprowadzane przez rząd czeski. Charakterystyczne i przejrzyste w swych celach było między innymi zarządzenie czeskiego urzędu statystycznego, pozwalające ludności zamieszkującej od dawna na Śląsku, na używanie terminu Ślązak zamiast Polak, co w wynikach spisu 1921 roku wpłynęło na zaciemnienie faktycznego obrazu stosunków narodowościowych na Śląsku. Część trzecia poświęcona jest omówieniu stosunków prawnych, z którego widać, że jakkolwiek umowy polsko-czeskie określały w swych artykułach „podstawę prawną samoobrony ludności polskiej przed akcją wynaradawiającą", to jednak na Śląsku za Olzą prowadzona była systematyczna i konsekwentna akcja czechizacyjna. W części czwartej zapoznaje autor czytelnika z przejawami życia społecznego Polaków za Olzą. Z rozdziałów o szkolnictwie dowiadujemy się o stałym dążeniu Czechów i Niemców do likwidowania szkolnictwa polskiego na Śląsku. W okresie przedwojennym realizatorami tej polityki byli Niemcy, a po przyłączeniu ziem za Olzą do Czech, akcję tę ze zdwojoną energią prowadzili Czesi. W wyniku tej czechizacji dokonywanej przez szkołę czeską, stan liczebny dzieci w szkołach polskich spadł w okresie od r. 1920/21 do 1934/35 z 19.144 uczniów w szkole powszechnej na 9.653 (!), co stanowi poważną, bo wynoszącą ponad 55% stratę na rzecz szkolnictwa czeskiego a częściowo i niemieckiego. Życie organizacyjne Polaków na Śląsku za Olzą, jak wynika z dalszych rozdziałów tej ciekawej pracy, stało na bardzo wysokim poziomie i podejmowane było zawsze dla celów ogólnonarodowych, które wynikały „z wysokiego wyrobienia narodowego ludu polskiego w Cieszyńskim i głębokiego poczucia odpowiedzialności jego przywódców". Szeroko zakrojona, prowadzona z ogromnym nakładem pracy i kosztów, ale systematycznie utrącana przez administrację czeską była akcja kulturalno-oświatowa. O rozmachu w tym zakresie świadczy najlepiej ilość organizacyj, kółek, stowarzyszeń, teatrów amatorskich, bibliotek, oraz dość licznych dzienników i periodyków polskich na terenie Zaolzia. I ta właśnie praca mimo ogromnych trudności, praca świadcząca o niesłychanym harcie ducha i woli, o głębokim a szczerym przywiązaniu Ślązaków do Polski spowodowała, że Śląsk Zaolziański wrócił do Macierzy. Toteż autor w swej pracy, choć nie mówi tego wyraźnie, stara się przekonać o tym czytelników w ostatnich ustępach swej książki. Stanowić ona może lekturę dla młodzieży drugiej klasy licealnej i powinna się znaleźć we wszystkich bibliotekach szkolnych. Wartość jej, tak z punktu widzenia dokumentu historycznego jak zwłaszcza wychowawczego, jest bezsprzecznie duża. *Stefan Kisieliński*

Bar Adam: Karol Miarka. Studium z dziejów Górnego Śląska. Katowicie 1938, Instytut Śląski, 8, s. 257.

Nakładem Instytutu Śląskiego ukazała się obszerna praca, wypełniającą dotychczasową lukę, gdyż poprzednie opracowania o Miarce jako popularne nie spełniały swego zadania z punktu widzenia naukowego. Dopiero praca Bara stoi pod tym względem na właściwym poziomie. Daje w niej autor na podstawie skrzętnie zebranego i krytycznie opracowanego materiału szczegółowy obraz życia i poczynań na niwie narodowej tego naj-

bardziej zasłużonego i najbardziej w Polsce znanego działacza śląskiego. Choć życie Miarki jest silnie uwypuklone, natomiast mniej tło historyczne, nie można jednak z tego czynić Autorowi zarzutu, gdyż nie rościł sobie pretensyj do opracowania historycznej syntezy tych czasów. Z życiorysem i pracami pisarskimi Miarki zapoznaje nas Autor tak dokładnie, że książka jego godna jest polecenia dla nauczycieli szkół średnich, którzy w całej Polsce o śląskim działaczu mówić będą młodzieży. Dla samej młodzieży książka jest może w całości nieco za trudną i pisana dość sucho, toteż tylko w ograniczonej mierze mogłaby być stosowana jako lektura szkolna.

M. T.

Łopalewski Tadeusz: Między Niemnem a Dźwiną. Poznań 1938, R. Wegner, s. 236.

W tradycyjnej bibliofilskiej szacie cudopolskich wydawnictw pojawił się z kolei opis ziemi wileńskiej i nowogrodzkiej, opatrzony przedmową b. marsz. senatu Aleksandra Prystora. Autor rozszerzył temat zakreślony w tytule obejmując zasięgiem swych badań też ziemie, leżące na lewym brzegu Niemna, które pod względem kulturalnym i gospodarczym stanowią wraz z obszarem pomiędzy Dźwiną a Niemnem północno-wschodnie kresy Rzeczpospolitej Polskiej. Celem autora jest podanie „zespołu informacji historycznych, geograficznych i etnograficznych, pozwalających zrozumieć i odczuć swoisty charakter kraju, jego kultury, zarówno materialnej jak i duchowej". Na czoło wysuwa autor rozwój historyczny, który stara się ująć wedle rezultatów najnowszych badań historyków. Aczkolwiek dzieło pod względem szczegółów nie zawsze wytrzymuje ściśle naukowe kryteria, to jednak wynagradza czytelnika walorami emocjonalnymi, wniknięciem w ducha dziejów. Daje praca obraz polskiej ekspansji kulturalnej na wschód, na przestrzeni wieków. Ekspansję tę dzieli na cztery okresy, których początek stanowi objęcie tych ziem przez Jadwigę, faza następna to rozkwit w ramach przynależności do państwowości polskiej w Polsce przedrozbiorowej. Okres niewoli przynosi zwolnienie tempa, a ze wzmożoną siłą następuje odrodzenie w Polsce Niepodległej. Materiał swój grupuje Łopalewski w 10 rozdziałach, z których pierwszy, zatytułowany „Dwa serca", wprowadza czytelnika w koncepcję autora. Przez serce Jadwigi weszła Polska w północne międzyrzecze — w Polsce Odrodzonej spoczęło tam u stóp matki serce Piłsudskiego, znużone wysiłkiem wskrzeszenia i wskazuje Polsce dalszą jej misję. Pod tym aspektem zapoznaje autor czytelnika z ziemiami, które mają się stać jej terenem. Rozdział II, „Język i wiara", przedstawia mieszkańców, zróżnicowanych pod względem mowy i wierzeń. Następne rozdziały poświęcone są poszczególnym połaciom kraju. Każda okolica omówiona jest osobno w swym dziejowym rozwoju. Wskutek tego tematowego rozbicia nie mógł autor uniknąć pewnych powtarzań historycznych, co jednak wychodzi na dobro czytelnika, utrwalając mu w pamięci fakta i wydarzenia. W zakończeniu resumując znaczenie północno-wschodnich kresów „które w najcięższych dla całego narodu okresach dobywały ze siebie najwyższe emanacje duchowo-religijne i świeckie... dawały Polsce świętych... poetów... i wodzów, i pozwoliły duszy narodowej dotrwać do zwycięstwa", podkreśla ciągłość misji dziejowej Polski dzisiejsiejszej. „Po odzyskaniu tej wypróbowanej podstawy swej misji" Polska w dalszym ciągu będzie musiała dbać o wzmożenie zasobów tej połaci swego Państwa, tzw. Polski B, tak aby „jej potencjał materialny dorównać mógł wypróbowanemu przez wieki potencjałowi duchowemu". Książka Łopalewskiego nie jest pracą naukową, ale dzięki swemu założeniu, formie narracji i wspaniałemu wyposażeniu ilustracyjnemu stanowi cenną pomoc dla wykładowcy historii, geografii i literatury. *Z. K.*

Gotkiewicz Marian dr: O Polakach w okręgu Czadeckim. Żywiec 1938. (Odb. z kwart. „Gronie"), 8⁰, s. 19+1 nlb.

Gotkiewicz Marian dr: Szukamy krewnych na Bukowinie. (Odb. z „Zarania Śląskiego" 1938), 8⁰, s. 12 [z Czadeckiego].

Weremiej Feliks Zygmunt: Stolica Jaćwieży. Monografia miasta Drohiczyna nad Bugiem w zarysie historycznym. Drohiczyn n/B. 1938, Nakł. Gimnazjum Państwowego im. J. I. Kraszewskiego.

Rusinek Michał: Polska zaczyna się od Gdyni. Lwów 1939, Państw. Wydawn. Książek Szkolnych.

Majkowski Hilary: Grodzisk Wielkopolski. Przeszłość. Zabytki. Ludzie. Z 50 ilustracjami. Poznań 1938, Wyd. S. Dippla, s. 208.

Gottfried Kazimierz: Jarosław w XVIII wieku. Jarosław 1938, Bibl. Jarosławska, Nakł. Muzeum Miejskiego.

Wóycicki Kazimierz Władysław: Kurpie. Powieść historyczna. Łomża 1938, wyd. nowe, Biblioteka Dobrych Książek.

Dylik Jan dr: Łódź i okolice. Przewodnik geograficzny. Łódź 1939, nakł. Zarz. Miej. w Łodzi.

Kwiatkowski Władysław ks. prof.: Łowicz prymasowski w świetle źródeł archiwalnych. Warszawa 1939, Nakł. Kapituła Łowicka, s. 122+2 nlb.

Przewodnik po okolicach Mickiewiczowskich i Rejtanowskich ziemi nowogródzkiej, z ilustracjami. Baranowicze 1938, Wydawnictwo Pol. Tow. Krajoznawczego, Oddział w Baranowiczach, s. 111.

Nowaczyński Adolf: Poznaj Poznań. (Inicjały Leona Prauzińskiego). Poznań 1939, Nakł. Druk. Polska, s. 304.

Preibisz Leon: Zamek i klucz rydzyński. Rydzyna, Zarząd Ordynacji Sułkowskich.

Kossak Zofia: Na Śląsku, z ilustr. Lwów 1938, Państw. Wyd. Książek Szkolnych, s. 135.

Kubisz Stanisław dr: Śląsk Zaolziański. Katowice 1938, Polski Związek Zachodni, 8^0, s. 12.

Statystyka Śląska Zaolziańskiego na podstawie danych urzędowej statystyki czechosłowackiej i austriackiej, oraz innych źródeł. Powiaty Cieszyński i Frysztacki. Katowice 1938, Skł. Urząd Wojewódzki śląski, s. 34. (Śląskie Wiadomości Statystyczne. Rok V, z. 10, 1938. Dodatek, Nr 1).

Spisz, Orawa i Ziemia Czadecka w świetle stosunków etnicznych i przeszłości dziejowej. Z mapą. Kraków 1938, Główny Komitet Pomocy dla Spisza, Orawy i Czadeckiego w Krakowie, Skł. gł. Gebethner i Wolff, s. 42+1 nlb, mapa 1.

Costress Dionizy: Królewskie Wolne miasto Stara Sól. Stara Sól 1939, Druk. Jana Metzgera, s. 79+7 nlb.+1 mapka.

Piękno Warszawy, V. Tablice i miejsca pamiątkowe. Tekst napisał oraz fotografie niepodpisane nazwiskiem autora wykonał dr Tadeusz Przypkowski. Materiał zebrany przy pomocy Adama W. Englerta. Warszawa 1938, Drukarnia Miejska, s. 30, 45 kart. ilustr.

Wędrynia, jedna ze wsi beskidzkich w pow. cieszyńskim, jej dzieje i źródła historyczne. Z archiwum zamkowego w Cieszynie, ze szkicem sytuacyjnym i 6 ilustracjami. Wydał i wstępem opatrzył Franciszek Popiołek. Katowice 1938, Nakładem Towarzystwa Przyjaciół Nauk na Śląsku, s. 85. (Cieszyn, Fontes, V).

Przeździecki Renaud Cte: Wilno. Warszawa 1939, Biblioteka Polska, s. 236.

Grabski Stanisław: Ziemia Czerwieńska, odwieczna, nierozerwalna część Polski. Lwów 1939, Nakł. Zarząd Główny Towarzystwa Szkoły Ludowej, s. 32. (Popularne referaty, z. 8).

Balawelder Romuald: Polska ma dostęp do morza Wisłą do Bałtyku. Warszawa 1939, Autor. Skł. W. Michalak, s. 182.

Kisielewski Józef: Ziemia gromadzi prochy. (Nad ozdobieniem tej książki pracowali: Boratyński Wacław, Bryndza Antoni, Czaman Henryk i inni). Poznań 1939, Nakł. Księg. św. Wojciecha, s. 501+5 nlb mapa 1.

b) obce

Schoppen Edmund: Morze Śródziemne areną dziejowych rozstrzygnięć. Lwów 1938, Książnica-Atlas, s. 119. (Przemiany).

Na szerokim tle historycznym od starożytności po chwilę dzisiejszą rysuje autor odrodzenie imperium włoskiego i jego aspiracyj do władztwa na Morzu Śródziemnym. Tu rozstrzygną się losy świata. Książka antychrześcijańska i antyangielska jest peanem na cześć faszyzmu i hitleryzmu, wymaga wielkiej ostrożności w dawaniu jej do ręki mniej krytycznemu czytelnikowi. Nauczycielowi może dostarczyć wielu myśli do rozumienia i wyjaśnienia spraw dziejowych jak i bieżących o wielkich światowych horyzontach. *K. T.*

Łączkowski Bohdan: Zachodnia brama świata. Warszawa—Wilno—Lublin 1939, „Nasza Księgarnia" S. A. Związku Naucz. Pol., s. 144, 13 ilustracyj.

Autor przez kilka miesięcy przebywał w Portugalii — a powstała w związku z tym książka ma charakter reportażu, kreślącego obraz dzisiejszej Portugalii, „zachodniej bramy świata", w której sprawuje rządy dyktatorskie niezwykle zasłużony Oliveira Salazar. Wrażenia swoje zamyka autor w osiemnastu rozdziałach, dotykających różnych stron portugalskiego życia, przy czym interesują go szczególnie kwestie polityczne. Są to dzieje dyktatury, polityka zagraniczna i związane z nią trudności, przejścia rewolucyjne kraju itp. Z tym wiążą się zagadnienia społeczno-gospodarcze, finansowe i religijne. Reportaż zaopatrzony szeregiem zdjęć daje ciekawy przekrój życia współczesnej Portugalii, a autor znajduje tu wiele analogii do stosunków polskich. *K. L.*

Balawelder Romuald: Wielka Brytania oblania jest morzem. Warszawa 1938, Księgarnia W. Michalak i Ska, s. 256, 32 ilustracyj.

Wielhorski Władysław dr: Litwa współczesna, z ilustr. i mapą. Warszawa 1938, Nakł. Sekcji Geogr. Tow. Wiedzy Wojskowej, s. 254. (Biblioteka Służby Geograf., t. 17).

Ludwig Emil: Nil. Życiorys rzeki. T. I: Od źródeł do Egiptu. 29 rycin i 3 mapki. Przełożyła Edyta Gałuszkowa. Obwol. projektował Zygmunt Radnicki. Lwów 1938, Nakł. Książnica-Atlas, s. 413+2 nlb, tablic 29, mapy 2. (Przemiany).

IV. ZAGADNIENIA ŻYCIA WSPÓŁCZESNEGO

a) polityczne

Général Maurin: L'armée moderne. Paris 1938, Flammarion, s. 269.

Autor, po 45 latach żołnierskiego żywota, spędzonego zarówno w linii, jak i w biurach ministerstwa wojny, pragnął w sposób przystępny spisać swój „testament", przekazać doświadczenie swoje społeczeństwu, żyjącemu w atmosferze zbrojeń i alarmów. W przejrzystym, zwartym, podręcznikowym opracowaniu omawia kolejno w pierwszej części bitwę, a więc rodzaje broni, dowództwo, środki łączności, wyżywienia, wywiad, oraz przebieg samej bitwy. W części drugiej poruszył organizację armii (wyszkolenie, rezerwy, administrację itp.). Wreszcie w trzeciej części omówił gen. Maurin organizację narodu pod bronią, zarówno w czasie pokoju, jak i wojny. Wyjaśnił m. i. zagadnienie wojny chemicznej, obrony przeciwlotniczej i mobilizacji gospodarczej kraju. Dziełko generała Maurin może się stać nieocenioną pomocą w pracy nie tylko dla nauczyciela przysposobienia wojskowego, czy też nauczyciela zagadnień życia współczesnego, omawiającego w II kl. lic. problem organizacji i rolę siły zbrojnej. Wspomniany podręcznik znakomicie ułatwiłby przede wszystkim nauczycielowi historii

realizację programu licealnego w kl. II. Zagadnienie 66: „Organizacja obrony państwa w XIX i XX w.“, jeżeli ma być przerobione zgodnie z założeniami zarządzenia ministerialnego z 10 IX 1937 w sprawie przysposobienia młodzieży do obrony kraju, w obecnych warunkach może się oprzeć najlepiej o popularny i aktualny wykład Maurina. Dlatego wydanie pracy generała Maurin w tłumaczeniu polskim byłoby ze wszech miar posunięciem celowym i pożytecznym. *Juliusz Willaume*

Amos Maurice: Konstytucja angielska. Przełożył Mieczysław Szerer. Biblioteka Umiejętności Prawnych i Politycznych pod redakcją Artura Millera, prokuratora Sądu Najwyższego i Stanisława Tylbora, adwokata. Warszawa—Kraków 1938, Księgarnia Powszechna, s. 230.

Urządzenia polityczne W. Brytanii, jej prawa i ustrój konstytucyjny są często przedmiotem nauki szkolnej, zwłaszcza w zakresie historii — w szkole średniej i liceach. Nauczyciel mówiąc czy to o parlamentaryzmie angielskim, czy dobie elżbietańskiej, o reformie wyborczej, czy rozwoju kolonialnym — zawsze dotyka szczególnie poplątanej i różnorodnej sieci angielskich instytucyj państwowych, które w powierzchownym wykładzie wydają się czymś zupełnie jasnym i prostym, przy bliższym jednak poznaniu — wymagają nielada znajomości dziejów Albionu, by historyczna interpretacja tych urządzeń wypadła logicznie i bez zaciemnień. Ustrój i ewolucja państw kontynentalnych oddala się coraz gwałtowniej od tego, co dla Anglików jest ciągle i będzie prawdopodobnie zawsze realnym i kardynalnym ideałem stosunku państwa do obywatela i na odwrót: „wolność umocniona prawem, przed którym nie stoi siła... swobodny rozwój jednostek dobrowolnie zrzeszonych w związkach niezliczonych w swej różnorodności...“ (określenie Stanleya Baldwina do harcerzy brytyjskich w roku 1937). Zrozumienie człowieka kontynentu dla tych prostych a tak silnie redukowanych wytycznych urządzeń prawno-politycznych — maleje coraz bardziej i wychowanie młodzieży przechodzić musi przez kryzys, którego skutki pokrywa się sztucznie ideologią nową, bez tradycji. — Przez historię polskiego konstytucjonalizmu i parlamentaryzmu przebiega niejedna nić wspólnoty z duchem ewolucji Anglii, choć jak tłumacz książki słusznie zauważa „urządzenia polityczne i społeczne każdego kraju tworzą plecionkę, w którą nie można wszczepiać dowolnie obcych klinów...“ Studiowanie choćby fragmentaryczne ustaw konstytucyjnych wyspy może mieć niezwykle doniosłe znaczenie wychowawcze dla pokolenia, które widzi wokół siebie fakty i działania, odbiegające rażąco od zasad wolności i poszanowania godności człowieka! Książka prof. Amosa aczkolwiek wydana pod egidą bardzo poważnie i fachowo brzmiącej „Biblioteki Umiejętności Prawnych i Politycznych“ jest właśnie takim niezwykle dla nas pożytecznym i niezwykle przystępnym, niemal anegdotycznie ujętym podręcznikiem konstytucjonalizmu angielskiego. Napisana żywo, dowcipnie, z częstym odwoływaniem się do historii, daje ona w formie dialogu między „cudzoziemcem“ a „krajowcem“ (Anglikiem) pełny i przejrzysty obraz konstytucji. Tłumacz nader inteligentnie i z umiarem wzbogacił tekst angielski przypisami niezbędnymi dla naszego czytelnika. Uczeń liceum z jak największym pożytkiem może tę książkę przeczytać. Znajdzie w niej charakterystykę prawodawstwa i jej tradycyjne podwaliny, wyjaśnienie roli monarchy, rządów gabinetu i stronnictw, najwyższych urzędów, obu Izb i swobód obywatelskich. Program licealny historii (zwłaszcza na kl. II) wymienia kilka zagadnień, do których książka prof. Amosa może być dobrą pomocą. *Marian Tyrowicz*

Problemy Dalekiego Wschodu: nr 5. Najżywotniejsze zagadnienia Japonii. Warszawa 1938, str. 31.

Do omówionych w poprzednim zeszycie Wiadom. Hist. Dyd. (str. 179—180) czterech tomików wydawnictwa „Problemy Dalekiego Wschodu“ przybywa obecnie w dalszym ciągu nr 5-ty, omawiający najżywotniejsze zagadnienia Japonii. Opracowanie to w stosunku do poprzednich ma charakter raczej syntetyczny. Opierając się o szerokie tło ekspansji japońskiej

w kierunku Chin, wychodzi autor z problemu ludnościowego i podaje warunki możliwego rozwiązania problemu japońskiego przez kontrolę urodzin (maltuzjanizm), produkcji rolnej, emigracji, uprzemysłowienia i rozwoju handlu. Zajmując stanowisko Japonii, kreśli autor w d. c. wrogie nastawienie zagranicy wobec Japonii, dla której Chiny są jedynym rynkiem zbytu, z czym znowu łączy się podbój terytorialny tego kraju. Na tej drodze spotyka się ekspansja japońska z niebezpieczeństwem sowieckim, prowokującym politykę chińską względem Japonii. Czy ta ostatnia dąży naprawdę pokojowo do zawładnięcia Chinami, o to można się z autorem spierać. *K. L.*

Estreicher Stanisław dr prof. Uniw. Jag.: Teorie polityczne XIX i XX wieku. Kraków 1939 (odb. z IX Konferencji rej. Krak. Ogn. Met.).

Goetel Ferdynand: Pod znakiem faszyzmu. Warszawa 1939, Tow. Wyd. Rój, s. 213.

Honowski Feliks: Prawno-polityczne dążenia wsi polskiej na tle literatury ludowej. Rok 1918—1938. Z cyklu: Parlament i rząd w Polsce niepodległej. Warszawa 1939, Biblioteka Prawno-Polityczna, s. 248.

Łukasiewicz Juliusz: Polska jest mocarstwem. Warszawa 1939, Gebethner i Wolff, s. 63 z ilustr.

Olszewicz Bolesław: Obraz Polski dzisiejszej. Uzupełnienia. Listopad 1938. Warszawa 1938, M. Arct, s. 14.

Pawłowski Stanisław: Strona polityczna w zagadnieniu kolonialnym. Warszawa 1939, Druk. „Biblioteka Polska", Bydgoszcz, s. 34. (Odb. z: Sprawy Morskie i Kolonialne, 1938, zesz. 4).

Skowron Stanisław: Nauka o Polsce współczesnej. Zagadnienia z ustawodawstwa przemysł.-rzemieślniczego. Poznań 1938, Druk. Państwowa (Biblioteka Terminatora), 8°, cz. II, s. 24.

Willaume Juliusz dr: Zagadnienie siły zbrojnej i obronności państwa w programie licealnym historii. Poznań 1939, Druk. Państw., 8°.

Witos Wincenty: Wybór pism i mów, z podobizną autora, przedmową, objaśnieniami i bibliografią. Lwów 1939, Spółdz. Wydaw. „Wieś", Skł. gł. Ossolineum, s. VII+324. (Bibl. dziejów i kultury wsi, t. 7).

Zawada Roman: O generale Śmigłym. Warszawa 1939, Główna Księgarnia Wojskowa.

b) społeczne

Zweig Ferdynand: Zmierzch czy odrodzenie liberalizmu. Lwów 1938. Książnica-Atlas, s. 320.

Firma wydawnicza „Książnica-Atlas" podjęła serię publikacyj poświęconych zagadnieniom światowo-gospodarczym, nazwaną „Przemiany", wychodząc z założenia, że współczesne problemy ekonomiczne, zwłaszcza sprawa surowców i techniki, stały się źródłem głębokich przeobrażeń nie tylko w gospodarce światowej, ale także w dziedzinie kultury materialnej i duchowej ludzkości. Jedną z pierwszych pozycyj „Przemian" jest książka o tytule wyżej podanym. Fr. Zweig, znany ekonomista i publicysta gospodarczy, reprezentuje w naszej nauce ekonomiki kierunek liberalny. I w tej książce w sposób przystępny dla szerokich rzesz czytelniczych propaguje ideę liberalną, rozpatrywaną z gospodarczego, społecznego, politycznego, kulturalnego i moralnego punktu widzenia. Całość swoich rozważań ujął autor w sześć części, zatytułowanych: Liberalizm jako liberalizm społeczny, Przemiany ustrojowe, Wolność a bogactwo, Mechanika i granice systemu konkurencji, Etyka i psychologia liberalizmu, Perspektywy historyczne. W każdej z tych części znajdujemy szereg małych rozdziałów, dzięki czemu układ materiału i poruszanych zagadnień jest bardzo przejrzysty. Autor przyznaje, że liberalizm przedwojenny załamał się głównie w następstwie wielkiej wojny, nie może powrócić w dawnej swej postaci wobec całkowicie zmienionych warunków społecznych i gospodarczych. Neoliberalizm powojenny, którego zwycięstwo Zweig przewiduje,

będzie liberalizmem zreformowanym, „społecznym". Program reformy społecznej nie jest bowiem obcy idei liberalnej. Autor podaje nawet zasady „interwencjonizmu liberalnego", którego głównym celem ma być otoczenie przez państwo opieką słabszych w konkurencji ekonomicznej, przestrzeganie zasady słuszności i uczciwości. Państwo ma obowiązek ingerencji wszędzie gdzie zasada „fair play", tj. „uczciwej gry", została naruszona. W tak pojmowanym liberalizmie widzi autor najważniejszy środek postępu cywilizacji materialnej i kultury duchowej ludzkości. Książka p. Zweiga zainteresuje niewątpliwie szerokie sfery inteligencji, zaspokajając w pewnym stopniu głód orientowania się jako tako w chaosie przeobrażeń i sprzeczności doby obecnej. Polecić ją można bez wahania nauczycielowi „zagadnień współczesnych" w szkole. Nie zaspokoi ona wprawdzie czytelnika, szukającego rozwiązania dzisiejszych trudności społecznych, ale pobudzi do myślenia, dostarczy ciekawych spostrzeżeń i przykładów. Koncepcja autora „liberalizmu społecznego" jest właściwie połączeniem dawnego liberalizmu i socjalizmu, postulującego interwencjonizm ekonomiczny, jest mieszaniną o niedość ustalonym składzie. Zasada „fair play" jest zbyt ogólna, aby mogła określać taki czy inny system. Wszak najgorliwsi zwolennicy totalizmu też na nią się powołują. Liberalizm gospodarczy był dotąd rozumiany jako system, w którym wyrównywanie warunków konkurencji, usuwanie wszelkich trudności i niedomogów w gospodarstwie następowało w drodze niekrępowanego automatyzmu, tymczasem liberalizm społeczny, propagowany przez autora, ma posługiwać się interwencją państwa w imię tak płynnej zasady słuszności. Odnosi się wrażenie, że autor więcej walczy o nazwę niż o istotne cechy systemu. *S. H.*

Wiktor Jan: Błogosławiony chleb ziemi czarnej. Lwów 1939, Książnica-Atlas.

c) gospodarcze

Krzyżanowski Adam: Źródła i symptomy wzbogacenia się nowoczesnych społeczeństw. Kraków 1938. Wyd. Tow. Ekon. w Krakowie, t. 98, s. 36.

Niewielka rozmiarami, ale bardzo interesująca broszura zawiera sześć odczytów, wygłoszonych w Radio w lutym i marcu 1938 roku, na tematy: Bogactwo, Dzieje pieniądza, Dzieje kredytu, Nowoczesna waluta złota, Wynalazki i odkrycia współczynnikami postępu ekonomicznego, Przyrost ludności. Autor, czołowy polski ekonomista, a zarazem profesor Uniwersytetu Krakowskiego, ujął w treściwą i popularną formę zagadnienia, którym poprzednio poświęcał obszerniejsze prace naukowe. Dzięki temu znajdujemy we wszystkich wyżej wymienionych rozdziałach książki bogatą treść, podaną przystępnie i jasno, w skrótach ale bez uproszczeń, zniekształcających lub zaciemniających wierność naukową. Jednym słowem, mamy tu do czynienia z dobrym przykładem, jak należy popularyzować poważne a zawiłe problemy ekonomiczne. Jeśli zważymy, że książka porusza zagadnienia o nigdy nie słabnącej aktualności, dochodzimy do wniosku, że jest ona wyjątkowo pożyteczną lekturą przy nauczaniu w szkole „zagadnień życia współczesnego", z której wielką korzyść odniesie i nauczyciel i uczeń. Szczególne cenne jest zwrócenie w książce uwagi na fakt, dość często przeoczany, że nie ogólna cyfra zaludnienia kraju, ale ilość ludzi twórczych w danym społeczeństwie decyduje o jego bogactwie. Jednostki nieproduktywne lub produkujące mniej niż konsumują, umniejszają zasoby bogactwa społecznego. Ściśle z tą sprawą łączy się podkreślenie wybitnej roli wynalazków i odkryć w postępie gospodarczym poszczególnych krajów i całej ludzkości. *S. H.*

Kurek Jalu: Zamurowana rzeka. Lwów 1939, Państw. Wyd. Książek Szkolnych, 8°, s. 157+1 nlb.

Mało jest w literaturze dla młodzieży książek przedstawiających rzetelną pracę około tworzenia polskiej siły gospodarczej. Toteż każda książka z tej dziedziny jest pożądana jako pomoc w nauczaniu zagadnień

Polski współczesnej. Książka Jalu Kurka, poświęcona historii budowy zapory wodnej na Sole, napisana jest przystępnie, żywo, zainteresuje więc młodzież, nawet ze szkoły powszechnej. Starszego czytelnika razi zbyt niekiedy sztuczną tendencyjnością. Opisy i informacje techniczne mogłyby być ocenione tylko przez technika. Liczne instrukcyjne zdjęcia podnoszą wartość książki jako lektury szkolnej. *J. K.*

Ostrowski Jerzy: Widły Wisły i Sanu. Warszawa 1938, Tow. Wyd. Rój, 8^0 s. 232+8 nlb.

Piękna i pożyteczna książka. Autor prowadząc nas od Rzeszowa poprzez tereny C. O. P. do Sandomierza, Kolbuszowy, na wieś, do miast, miasteczek, każe nam wraz z nim poważnie zamyślać się nad specyficznymi zagadnieniami tego terenu. „żeby odnaleźć duszę kraju — mówi autor — trzeba pokornie pielgrzymować po drogach i bezdrożach“. Dociera więc autor do zapadłych miasteczek, ów „świat deskami zabity“, „skąd nie widać drogi wyjścia“, do wsi, „gdzie w centrum kraju są jeszcze — kurne chaty“ i szuka w ich życiu, w ich pracach refleksu wielkich poczynań C. O. P. i możliwości rozwoju. Książka nie pomija sprawy przyrodzonych warunków tej połaci kraju, głównie jednak interesuje się możliwościami psychicznymi, skrzętnie notuje każdy wysiłek twórczej myśli człowieka i każdą tego wysiłku realizację. I dlatego, choć autor nie cofa się przed uświadomieniem czytelnikowi całej nędzy „dzisiaj tego kraju“, choć patrząc na szeregi sprowadzanych do fabryk fachowców-mechaników, na „liczne dugi kołyszące się nad grzbietami końskimi“ w zaprzęgach należących do Poleszuków, i stwierdzając, że za „okręg aprowizacyjny“ uznana została Lubelszczyzna, zadaje niepokojące pytanie: „czy i w jakim stopniu ludność okoliczna skorzysta z uprzemysłowienia okręgu“, skoro „bezrobotna ludność rolnicza nie może liczyć na pracę“, a „ziemie trójkąta między Wisłą a Sanem wytrzymać konkurencji lössow lubelskich“?, mimo to książka nie ma w sobie nic z przygnębienia i pesymizmu. Autor bowiem dostrzega siły tkwiące w mieszkańcach trójkąta, powtarza za mechanikiem budującym gazociąg z chłopami z Ocic, że ludzie stąd „mają „smiekałkę“ do roboty“, doszukuje się w historii popularności wyrobów rzemieślniczych tego okręgu, znanych w kraju i zagranicą, — „rzeszowskiego złota“ (rodzaj tombaku) i „prasek kolbuszowskich alias rzeszowskich“ (biurka i inne sprzęty meblarskie), dziś zachowanych już tylko po starych dworach i muzeach, każe wraz z instruktorem rolniczym opowiadać chłopu o „przetworzeniu nieużytków, „konotopu“ w pastwiska i łąki“, rozwoju hodowli i wprowadzeniu nowych upraw. Z entuzjazmem opisuje poczynania organizacyjno-gospodarcze w Handzlówce, oświatowe w Gaci, zdrowotne w Markowej, podkreśla zdolności i zwiększoną frekwencję synów chłopskich w szkole mechanicznej w Rzeszowie, i to wszystko właśnie staje się dlań podstawą optymizmu, wiary, że przy wzmożonym tętnie życia okręgu siły te muszą się ujawnić i muszą wnieść w życie nowe wartości. Trzeba jedynie dać im możność ujścia, trzeba by poza przemysłem, który być może, „tak się rozwinie... i tak nastawi do materiału ludzkiego, że zdoła wchłonąć nabrzmiałe bezrobocie wiejskie“, plan rozbudowy pozwalał „odrodzić kwitnące tu dawniej rzemiosło“, trzeba drogą rozbudowy szkolnictwa podnieść ów „niezły materiał ludzki“ i „drzwi jak najszerzej otworzyć tym „zdziwionym, ciekawym i szczerym“, oczom dziecka, które na nas patrzą z łachmanów“. — Książka może służyć jako lektura przy nauce zagadnień życia współczesnego, zwłaszcza przy omawianiu przebudowy struktury gospodarczej. *J. K.*

Dąbrowska Maria: Ręce w uścisku. Rzecz o spółdzielczości. Warszawa 1938, Wydawnictwo J. Mortkowicza.

Rybarski Roman: Idee przewodnie gospodarstwa Polski. Warszawa 1939, s. 213.

Srokowski Stanisław prof.: Geografia gospodarcza Polski. Wydanie nowe, rozszerzone, ze 177 rysunkami. Warszawa 1939, Nakładem Instytutu Społecznego, s. VIII+588. (Prace Społeczne i Polityczne, t. VIII).

Thugutt Stanisław: Listy do młodego przyjaciela. Kraków 1939, Nakł. Spół. Wydawn. „Czytelnik", Skł. Gebethner i Wolff, wyd. 2, 8⁰, s. 46.

Wańkowicz Melchior: Sztafeta. Książka o polskim pochodzie gospodarczym, 4 wielobrawne plansze, 386 ilustr. i 19 karykatur. Warszawa 1939, Biblioteka Polska, s. XVI+527.

V. PODRĘCZNIKI I POMOCE NAUKOWE

Bartosikówna J. i Kniotowa M.: Nauka historii. Podręcznik dla kl. II gimn. zawodowych działu przemysłowego, z ilustr. i mapkami. Lwów 1938, Państw. Wyd. Książek Szkolnych, s. 240.

Bornholtz Tadeusz: Zagadnienia życia współczesnego dla I kl. lic. Lwów 1938, Państw. Wyd. Książek Szkolnych.

Dąbrowski Jan dr: Historia powszechna i polska dla I klasy wszystkich wydziałów liceów ogólnokształcących. Lwów 1939, K. S. Jakubowski, 8⁰, s. 432.

Janowski P.: Tablice synchronistyczne. Lwów 1939, Książnica-Atlas.

Lechicka Jadwiga: Historia dla I klasy liceum. Cz. I—II. Lwów 1938, Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich, cz. I—II, 8⁰, s. 552+372.

KRONIKA

— Konkurs na pracę z historii Ziemi Czerwieńskiej. W związku z przypadającą w 1940 roku 600-letnią rocznicą połączenia Ziemi Czerwieńskiej z Polską Kuratorium O. S. Lwowskiego ogłasza konkurs na pracę naukową z zakresu dziejów Ziemi Czerwieńskiej. Przedmiotem opracowań mogą być poza całością dziejów tej ziemi jej poszczególne fragmenty, obejmujące historię województw południowo-wschodnich, bądź nawet i miast tego terenu w monograficznym ujęciu. Zgłaszać można tylko opracowania nowe, wyniki ostatnich badań naukowych. W konkursie mogą wziąć udział jedynie nauczyciele (-ki) historycy, będący w czynnej służbie, a zatrudnieni w szkole powszechnej, średniej ogólnokształcącej lub zawodowej na terenie Okr. Szk. Lw. Za najlepsze prace zostaną przyznane nagrody: pierwsza w wysokości 500 zł, dalsze w łącznej wysokości 250 zł. Skład Sądu konkursowego będzie ustalony w porozumieniu z Zarządem Polskiego Towarzystwa Historycznego we Lwowie. Termin nadsyłania prac upływa z dn. 31 marca 1940. Prace podpisane imieniem i nazwiskiem autora wraz z podaniem jego stanowiska służbowego należy nadsyłać pod adresem Redakcji Dzien. Urzęd. K. O. S. Lw. Lwów, Kuratorium O. S. Lw. (Dz. Urz. Kurat. O. S. L. 1939. nr 3.).

— Walerian Krywult, emer. dyrektor gimnazjum, autor znanych podręczników historii zmarł w Krakowie 1 stycznia 1939 roku.

— Międzynarodowe Biuro Wychowania odbyło w czerwcu ub. roku konferencję poświęconą podręcznikom szkolnym. Na wniosek M. Piageta wyłączono sprawy podręczników historii jako badane już przez Instytut Współpracy Międzynarodowej.

— Nowe pismo historyczno-dydaktyczne. Za inicjatywą J. Isaac'a poczęło się ukazywać we Francji w ub. roku czasopismo pt. „Information historique". Przeznaczone dla nauczycielstwa, zawiera należycie opracowane komentarze tekstu, wzory lekcji, itp.

— Śmierć Fredericka J. Goulda. Nauka angielska poniosła w ub. roku stratę przez śmierć Fredericka James'a Goulda, wielkiego wychowawcy, który niedawno objął sekretariat generalny Kongresu wychowania moralnego. Był wielkim humanistą i w krzewieniu nauk widział drogi odrodzenia moralnego. Historię uważał za podstawową naukę dla współpracy i wzajemnego porozumienia narodów.

Z DRUKARNI ZAKŁADU NARODOWEGO IMIENIA OSSOLIŃSKICH
POD ZARZĄDEM FRANCISZKA KADLECA
135 39

bethner i Wolff. — Dąbrowska Maria: Ręce w uścisku. Rzecz o spółdzielczości. Warszawa 1938, Wydawnictwo J. Mortkowicza. — Dylik Jan dr: Łódź i okolice. Przewodnik Geograficzny. Łódź 1939, Nakł. Zarz. Miej. w Łodzi. — Dziewanowski Władysław: Zarys dziejów uzbrojenia. Lwów 1939, Państw. Wyd. Książek Szkolnych. — Estreicher Stanisław prof. Uniw. Jag. dr: Teorie polityczne XIX i XX wieku. Kraków 1939. — Goetel Ferdynand: Pod znakiem faszyzmu. Warszawa 1939, Rój. — Gotkiewicz Marian dr: O Polakach w okręgu Czadeckim. Żywiec 1938 (Odb. z kwart. „Gronie“). — Gotkiewicz Marian dr: Szukamy krewnych na Bukowinie (Odb. z „Zarania Śląskiego“ 1938). — Grodecki Roman prof. dr: Bolesław Krzywousty. W osiemsetlecie zgonu. Gdynia 1938, Nakł. Instytut Bałtycki. — Hartleb Kazimierz: Ostatni Jagiellonowie. Lwów 1939, Państw. Wyd. Książek Szkolnych. — Iłłakowiczówna Kazimiera: Ścieżka obok drogi. Warszawa 1939, Rój. — Janowski P.: Tablice sychronistyczne. Lwów 1939, Książnica-Atlas. — Kijas Juliusz i Przyboś Stefan: Przewodnik metodyczny do podręcznika Juliusza Balickiego i Stanisława Maykowskiego Mówią Wieki dla II klasy gimnazjalnej. Lwów 1938, Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich. — Kleiner J., Brückner A., Alexandrowicz Z., Balicki J., Maykowski St.: Literatura polska t. II cz. 2. Lwów 1939, Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich. — VIII Konferencja rejonowa Ogniska Historycznego. Streszczenia referatów, Kraków 1939. — IX konferencja rejonowa Krakowskiego Ogniska Historycznego. Kraków 1939. — Koseła Roman: Sandomierskie strony. Warszawa 1939, Tow. Wyd. Rój. — Kossak Zofia: Gród nad jeziorem. Warszawa 1938, Gebethner i Wolff. — Kossak Zofia: Laska Jakubowa. Warszawa 1938, Rój. — Kossak Zofia: Na Śląsku, z ilustr. Lwów 1938, Państw. Wyd. Książek Szkolnych. — Kossak Zofia: Warna (Szkic powieściowy). Warszawa 1939, Biblioteka Polska. — Krygowski Bogumił: Metodyka szkolnych wycieczek geograficznych. Lwów-Warszawa 1939, Książnica-Atlas. — Kwiatkowski Władysław ks. prof.: Łowicz prymasowski w świetle źródeł archiwalnych. Warszawa 1939, Nakł. Kapituła Łowicka. — Lechicka Jadwiga: Historia dla I klasy liceum. Cz. I—II. Lwów 1938, Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich. — Łączkowski Bohdan: Zachodnia brama świata. Warszawa 1939, Nasza Księgarnia. — Majkowski Hilary: Grodzisk Wielkopolski. Przeszłość. Zabytki. Ludzie. z 50 ilustracjami. Poznań 1938, Wyd. S. Dippla. — Mettler C.: Józef Piłsudski. Fribourg in Schweiz (1939), B. Arczyński, Essert. — Morcinek Gustaw: Maszerować, z ilustr. Warszawa 1938, Gebethner i Wolff. — Mowszowicz Jakub dr: Rozpoznawanie drzew i krzewów, rosnących w dzikim stanie i hodowanych w Wileńszczyźnie. Wilno 1939, Nakł. Dzien. Urzęd. K. O. S. Wileń. — Nauczanie pod kierunkiem. Pięć lat doświadczenia szkolnego. Warszawa 1939, Nakł. Księgarni W. Michalak i Sp. — Ossendowski Ferd. Ant.: Pod sztandarami Sobieskiego. Warszawa 1938, „Wyd. Pobudka“. — Ostrowski Jerzy: Widły Wisły i Sanu. Warszawa 1938, Rój. — Paléologue Maurice: Aleksander I dziwny car. Lwów 1939, Książnica-Atlas. — Piłsudski Józef: 22 stycznia 1863. Lwów 1939, Państw. Wyd. Książek Szkolnych. — Radlińska Helena: Propaganda, agitacja, reklama. Warszawa 1938, Odb. z Przegl. Sociol. — Rudniański Stefan doc. dr: Idea wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej. (Szkice z historii wychowania). Warszawa 1938, Nowa Biblioteka Społeczna. — Schwarzenberg-Czerny Jerzy: Bemaki. Warszawa 1938, Biblioteka Polska. — Składkowski-Sławoj Felicjan: Z walk Pierwszej Brygady, z ilustr. Warszawa 1939, Gebethner i Wolff. — Spisz, Orawa i Ziemia Czadecka w świetle stosunków etnicznych i przeszłości dziejowej. Z mapą. Kraków 1938, Główny Komitet Pomocy dla Spisza, Orawy i Czadeckiego w Krakowie, Skł. gł. Gebethner i Wolff. — Sprawozdanie z działalności Muzeum Diecezjalnego w Łodzi za rok 1938. Łódź 1939. — Statystyka Śląska Zaolziańskiego na podstawie danych urzędowej statystyki czechosłowackiej i austriackiej, oraz innych źródeł. Powiaty Cieszyński i Frysztacki. Katowice 1938, Skł. Urząd Wojewódzki Śląski. —

Krótki szkic historii powstania i rozwoju legionu polskiego 1914—1917. Warszawa 1939, Związek Legionistów Polskich form. Puławskiej. — Szuman Stefan: Rozwój pytań dziecka. Warszawa 1939, Nasza Księgarnia. — Trąpczyński Włodzimierz: Oblężenie Paryża. Warszawa 1938, Nowe Wydawnictwo. — Trąpczyński Włodzimierz: W służbie Czarnego Orła. Warszawa 1938, Nowe Wydawnictwo. — Wielhorski Władysław dr: Litwa współczesna, z ilustr. i mapą. Warszawa 1938, Nakł. Sekcji Geogr .Tow. Wiedzy Wojskowej. — Wiktor Jan: Błogosławiony chleb ziemi czarnej. Lwów 1939, Książnica-Atlas. — Willaume Juliusz dr: Zagadnienie siły zbrojnej i obronności państwa w programie licealnym historii. Poznań 1939, Druk. Państw. — Witkowski Stanisław: Kleopatra. Lwów 1939, Towarzystwo Naukowe. — Zakrzewski Kazimierz: Bizancjum w średniowieczu. Lwów 1939, Państw. Wyd. Książek Szkolnych. — Zweig Stefan: Magellan. Warszawa 1939, J. Przeworski.

Prenumerata za 4 zeszyty Zł. 8·—. Cena 1 zeszytu Zł. 2·50.
Zeszyt podwójny Zł. 4. — Księgarnie otrzymują 15% rabatu.
Konto P. K. O. 152.226.

Członkowie Polskiego Towarzystwa Historycznego otrzymują Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne bezpłatnie.

Prezes Komisji Dydaktycznej P. T. H. Prof. Dr JAN DĄBROWSKI
Kraków, ul. Ruska 4.

Adres Redakcji: Lwów, Stryjska 18. — Administracji: Lwów, Uniwersytet.

Ceny ogłoszeń: 1 strona — Zł. 100·—, 1/2 — 60·—, 1/4 — 30·—.

Rękopisy przeznaczone dla Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych powinny być przepisane na maszynie po jednej stronie.
Rękopisów Redakcja nie zwraca.

Z DRUKARNI ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH WE LWOWIE
POD ZARZĄDEM FRANCISZKA KADLECA